

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Bakalářská práce

Pojetí smrti u předškolních dětí

The concept of death in preschool children

Vedoucí bakalářské práce:
PhDr. Helena Hejlová Ph.D.

Autor bakalářské práce:
Zuzana Marešová

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Pojetí smrti u předškolních dětí vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 1.7.2017

Podpis:

Přední poděkování patří vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Heleně Hejlové Ph.D. za cenné rady a podnětné vedení. Dále patří podekování mé trpělivé a podporující rodině a přátelům.

ANOTACE

Bakalářská práce Pojetí smrti u předškolních dětí se věnuje pojetím smrti a jeho budováním skrz biologický koncept u dětí předškolního věku. Teoretická část se zabývá historií výzkumu dětského konceptu smrti ve světě, objasňuje oblasti psychického vývoje ovlivňující dětské pojetí smrti, dále vlivy působící na dětské pojetí smrti, analyzuje australský výzkum *Learning about life and death in early childhood* (Slaughter, Lyons, 2004). Praktická část aplikuje výzkum *Learning about life and death in early childhood* (Slaughter, Lyons, 2004) u dětí předškolního věku v MŠ s cílem zjistit, jestli zprostředkování jednoduchého poznání funkcí lidského těla dítěti předškolního věku pomůže lépe chápat smrti.

KLÍČOVÁ SLOVA: dítě, smrt, etika

ANNOTATION

The bachelor thesis The concept of death in preschool children deals with the concept of death and its construction through the biological concept in preschool children. The theoretical part deals with the history of research on the child's concept of death in the world, clarifies the area of psychological development influencing the child's concept of death, and also influences the factors of the child's concept of death, analyzes Australian research. *Learning about Life and Death in Early Childhood* (Slaughter, Lyons, 2004). The practical part is applied to learn about early childhood life and death (Slaughter, Lyons, 2004) in preschool children in kindergarten to find out whether mediating a simple understanding of the functions of a human body in a preschool child will help to better understand death.

KEY WORDS: Child, Death, Ethic

Obsah

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 HISTORIE VÝZKUMU DĚTSKÉHO KONCEPTU SMRTI	8
1.1 PSYCHOANALYTICKÉ VÝZKUMY	8
1.2 „PIAGETOVSKÉ“ VÝZKUMY	9
1.3 VÝZKUMY ZJIŠŤUJÍCÍ INDIVIDUÁLNÍ ROZDÍLY V BUDOVÁNÍ DĚTSKÉHO KONCEPTU SMRTI	12
2 OBLASTI PSYCHICKÉHO VÝVOJE OVLIVŇUJÍCÍ DĚTSKÉ POJETÍ SMRTI	13
3 VLIVY PŮSOBÍCÍ NA DĚTSKÉ POJETÍ SMRTI	18
3.1 VLIV MÉDIÍ	19
3.2 VLIV KULTURNÍ A NÁBOŽENSKÝ	19
3.3 VLIV LITERATURY	20
4. VÝZKUM LEARNING ABOUT LIFE AND DEATH IN EARLY CHILDHOOD	22
4.1. VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	23
4.1 ZÁVĚRY AUSTRALSKÉHO VÝZKUMU	29
4.2 APLIKACE AUSTRALSKÉHO VÝZKUMU V ČESKÉM PROSTŘEDÍ	31
SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	32
PRAKTICKÁ ČÁST	34
5.1 CÍL VÝZKUMU	34
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	34
5.3 ZKOUMANÝ SOUBOR	35
5.4 ETICKÁ DIMENZE VÝZKUMU	35
5.5 METODOLOGIE VÝZKUMU	35
5.5.1 INDIVIDUÁLNÍ POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR	36
5.5.2 POZOROVÁNÍ	37
5.6 SBĚR DAT	38
5.6 ANALÝZA DAT	38
5.7 VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ	39
5.7.1 Vyhodnocení pozorování	39
5.7.2 Analýza a vyhodnocení rozhovorů	39
5.4.2 Závěry šetření	45
ZÁVĚR	46
POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE	47
PŘÍLOHY	49
PŘÍLOHA č. 1	49
PŘÍLOHA č. 2	50
PŘÍLOHA č. 3A	51
PŘÍLOHA č. 3B	52
PŘÍLOHA č. 3C	53

PŘÍLOHA Č. 4	54
---------------------------	-----------

Úvod

Na začátku jara jsme společně s kolegyní v mateřské škole plánovaly vzdělávací plány pro následující měsíc. Jedním z bodů bylo seznámit dítě s cyklem života. Kolegyně se chopila období od narození do dospělosti, a mne požádala, jestli bych si mohla vzít stáří a smrt. V přípravách jsem začala uvažovat, jak nejlépe děti se závěrečnou fází života seznámit, a jestli je tento typ konverzace s dětmi vůbec vhodný, jestli pro ně není traumatizující. Tak vzniklo téma mé bakalářské práce.

Teoretická část se zabývá historickým kontextem výzkumu pojetí smrti u dětí s důrazem na biologický koncept a jeho komponenty. Devadesátileté období odborných studií dokazuje důležitost zkoumání dětského pojetí smrti mezi odborníky. Výzkumy se odvolávají na odborníky jako byl Jean Piaget a zdůrazňují kognitivní aspekty pochopení smrti. Další kapitola sleduje oblasti psychického vývoje v předškolním období skrz některé komponenty, které ovlivňují dětské pojetí smrti. Následuje kapitola zabývající se vlivy, které pojetí smrti ovlivňují – vliv médií, kultury a náboženství a vliv literatury. Ve čtvrté kapitole předkládá a hodnotí výzkum *Learning about life and death in early childhood* (Slaughter, Lyons, 2003). Čtvrtá kapitola zároveň představuje aplikaci tohoto výzkumu do českého prostředí, kterým se zabývá praktická část. Praktická část následně aplikuje australský výzkum Slaughter, Lyons (2003) do MŠ s cílem zjistit, jestli zprostředkování jednoduchého poznání funkcí lidského těla dítěti předškolního věku pomůže lépe chápat smrti.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Historie výzkumu dětského konceptu smrti

Následující kapitola se zabývá vývojem výzkumu dětského konceptu smrti ve světě, který od třicátých let dvacátého století poutá pozornost mnohých odborníků. Australská psychologka Virginia Slaughter podala ucelený přehled historie výzkumů dětského pojetí smrti v článku *Young children's understanding of death* (2005). Tato závěrečná práce není zacílena na podrobné zkoumání historie výzkumu dětského pojetí smrti, proto byl přejat pohled Slaughter z uvedeného odborného článku. Seznámit se s historií výzkumu dětského pojetí smrti je podstatné; právě historie ukazuje zájem a důležitost, které odborníci tématu přiřazují na základě množství studií, které vznikly (a vznikají). Výzkumem se zabývají vědci přibližně devadesát let a prodělala určitý vývoj, který vyústil v aktuální metody výzkumu, případně jejich kombinaci. Ty poskytují podněty k dalším možným studiím (např. Žaloudníková (2016) použila triangulaci metod ve formě rozhovor – pozorování – kresba na otázku „*Jaké je pojetí smrti u dětí ve věku tří až jedenácti let*“).

1.1 Psychoanalytické výzkumy

Studie zaměřující se na vývoj pojetí smrti u dětí se začaly s pravidelností objevovat ve čtyřicátých letech dvacátého století, především z **psychoanalytické perspektivy** (Slaughter, 2005). Zájem o dětské pojetí smrti odstartovaly dva výzkumy britské psychologky Sylvie Anthony, které provedla ve třicátých letech (Anthony, 1940, 1972 in Kastenbaum). Svými výzkumy potvrdila, že nejen emočně narušené nebo traumatizované děti, ale také děti zdravé jsou schopné poznávat smrt a tvořit si o ní své představy (Kastenbaum, 1999). Následnými výzkumy se zabývali především Maria Nagy, Sylvia Anthony, nebo Hermin von Hug – Helmut. Studie měli primárně deskriptivní charakter. Používali techniky jako otevřený rozhovor a projektové metody (vyprávění nebo kreslení). Techniky měly za cíl podpořit dítě, aby vyjádřilo vědomosti o smrti. Otázky byly **zaměřeny především na emocionální odpovědi**, ale zároveň hodnotily konceptualizaci smrti. Výzkumy odhalily dva postřehy:

1. Dítě hodnotí smrt jako emočně silnou událost. Emocionální odezva je smutek, úzkost a strach z odloučení.
2. Malé děti rozumějí smrti odlišně než dospělí. Tato odlišnost může posilovat emocionální odezvu u dítěte, pokud se se smrtí konfrontuje.

U každého dítěte je konceptualizace smrti individuální. Výzkumníci referovali, že dítě mladší deseti let chápe smrt následovně: smrt je rozloučení nebo odchod, a to buď do nebe, nebo na místo, které je speciálně stvořeno pro člověka po smrti (rakev, hřbitov). Život člověka na onom speciálním místě stále pokračuje. Návrat člověka, který je mrtvý je nepravděpodobný s racionálním odůvodněním, např. že nebe je příliš daleko, nebo že rakev je pevně přibita. Některé děti více přirovnávali smrt ke spánku, představující si, že smrt je permanentní spánek, ze kterého se osoba nemůže probudit. Pro vysvětlení důvodů smrti děti často používaly personifikaci např. smrt jako smrtka, nebo strašák, který zapříčiní některým lidem (nemoc, stáří) smrt. Některé děti uvedly, že smrt je potrestání za zlý skutek. Psychoanalytické výzkumy došli k závěru, že dětská kapacita k pochopení smrti je omezena jejich **kognitivní (poznávací) a emocionální nezralostí**, a že **dětské vysvětlení smrti zabraňuje úzkosti**. Po psychoanalytických výzkumech začali psychologové bádát více systematicky, zaměřující se především na kognitivní aspekty v pochopení konceptu smrti. Někteří z prvních výzkumníků uvedli, že dětská neschopnost vysvětlit smrt vychází z neschopnosti rozpoznat ji jako selhání biologických funkcí (Slaughter, 2005).

1.2 „Piagetovské“ výzkumy

Druhá vlna výzkumů ohledně pochopení smrti u dítěte přišla v šedesátých a sedmdesátých letech dvacátého století. Mezi přední výzkumníky v tomto období se řadily Gerald Koocher, Barbara Kane, Mark W. Speece a Sandor B. Brent a Virginia Slaughter. Výzkumy navazovaly na předešlé období a soustředily se více na kognitivní než emocionální aspekty pojetí smrti u dětí. Jejich teoretický základ se opíral o Piagetova stádia kognitivního vývoje (Slaughter, 2005). Teorie kognitivního vývoje švýcarského psychologa Jeana Piageta rozdělila kognitivní vývoj do pěti fází. Každá z nich je charakteristická určitým přístupem k poznávání (Vágnerová, 2012):

1. Fáze senzomotorické inteligence trvá od narození do dvou let. Jedná se o období primárního rozvoje poznávacích procesů, které vychází z poznávání pomocí smyslů a motorických dovedností, tj. manipulace s objekty. Poznávání se uskutečňuje pouze v interakci s okolním světem. Dítě poznává to, co je v jeho blízkosti a s čím může manipulovat.
2. Předoperační fáze trvá **od dvou do sedmi let**. Jedná se o charakteristickou etapu rozvoje poznávání, které je svým způsobem limitováno; etapa se označuje jako **prelogická**. Lze jej dělit na dvě po sobě následující období:
 - a. Fáze symbolického a předpojmového myšlení probíhá od dvou do šesti let. Dítě přestává být omezovalo pouze na objekty, které ho obklopují. Je totiž schopné představit si objekt, nebo činnost a její výsledky. Procesy směřující k poznání mohou probíhat v mysli (představy). Dítě ví, že různé symboly, např. obrázky, mohou představovat nějaký objekt nebo činnost. Rozvoj symbolického myšlení je spojen s rozvojem jazyka, a přijímat a vyjadřovat emoce verbálně.
 - b. Fáze názorného, intuitivního myšlení trvá od čtyř do sedmi let. Způsob uvažování předškolních dětí je stále neflexibilní, **nerespektuje zákony logiky** a je nepřesný. Zjevná podoba věci, či světa je tolik významná, že její proměna je chápána jako změna totožnosti. Rozumějí trvalosti existence, ale neuvědomují si trvalost podstatných vlastností objektů. Uvažují egocentricky a ulpívají na viditelných aspektech.
3. Fáze konkrétních logických operací probíhá od sedmi do jedenácti let. V dětském uvažování se děje zásadní proměna, a ta se týká **respektování zákonů logiky** v přítomnosti. Je možné uvažovat v různých aspektech situace nebo předmětu. Myšlení se stává pružnějším, které se projevuje např. možností modifikovat postupu řešení.
4. Fáze formálních operací nastává v jedenácti až dvanácti letech, a projevuje se především uvolněním vazeb na konkrétní realitu, která se projevuje hypotetickým uvažováním a možností uvažovat abstraktně.

Na tomto teoretickém základu byly vybrány metody pro zkoumání dětského pojetí smrti. Výhradním přístupem byly strukturované rozhovory s dětmi. Cílem bylo vymezit etapy pochopení smrti u dětí, tzv. komponenty (*subcomponents*, překlad přejat z Loučka, 2011) smrti, které utvářejí tzv. vyspělý koncept smrti (Speece, Brent 1984 in Loučka, 2011). Každý

z výzkumníků identifikoval odlišné řady komponentů. Napříč studiemi se vyskytovaly především následující:

- A. nezvratnost nebo konečnost; pochopení, že po smrti je nemožné vrátit se zpět mezi živé
- B. univerzálnost nebo použitelnost; tedy pochopení, že živé věci (a pouze živé věci) umírají
- C. možnost, že také já můžu zemřít; tedy že smrt se vztahuje také k mé osobě
- D. nevyhnutelnost; pochopení, že všechny živé věci musejí nakonec zemřít
- E. zastavení či nefunkčnost těla; pochopení, že tělesné a duševní funkce přestanou po smrti fungovat
- F. kauzalita; pochopení, že smrt je způsobena ukončením tělesných funkcí
- G. nepředvídatelnost; pochopení, že (přirozenou) smrt není možné předvídat

Používání zmíněných komponentů umožnilo vytvořit vývojovou dráhu pojetí smrti u dětí:

- Nejdříve děti rozlišují, že smrt se děje každému (nevyhnutelnost), a když někdo zemře, je nemožné ho znovu přivést k životu (nezvratnost nebo konečnost).
- Pochopení, že živé věci umírají (univerzálnost nebo použitelnost) a že mrtvého je nemožné přivést k životu (nezvratnost nebo konečnost) se ukázal jako nejdůležitější pro pochopení konceptu smrti (v šesti až sedmi letech).
- Poslední subkomponent, který dítě kultivovalo, bylo pochopení, že tělesné a duševní funkce přestanou po smrti fungovat (zastavení a nefunkčnost) a pochopení, že smrt je způsobena ukončením tělesných funkcí (kauzalita).

Odborníci předpokládali, že rozvoj jednotlivých komponentů reflektuje dětský kognitivní vývoj začínající s pochopením jasných, konkrétních komponentů (všichni zemřou, a pokud jednou zemřeme, již není cesty zpět) k více abstraktním komponentům (funkce těla jsou pro dětské oko skryty, proto jsou pochopeny až později). Výzkumníci došli k závěru, že děti do určitého věku nedokážou pochopit všechny komponenty smrti, a proto postrádají plné porozumění smrti před dosažením sedmého roku věku.

Chápání mladších dětí předškolního věku bylo viděno jako egocentrické a animistické. U starších dětí předškolního věku se jednalo o pochopení vcelku konzistentní a logické. Slaughter (2005) tvrdí, že jak zjištění raných psychoanalytických výzkumníků, tak zjištění

Piagetovců je stále relevantní. Piagetovci aplikovali chápání smrti dítětem na Piagetovi fáze kognitivního vývoje:

- A. V předoperační fázi (od dvou do sedmi let) dítě přemýšlí o smrti jako o **dočasném nebo vratném stavu se sklonem charakterizovat smrt ke konkrétnímu chování** jako být v klidu, mít zavřené oči, nebo jako odchod.
- B. Ve fázi konkrétních logických operací (od sedmi do jedenácti let) děti rozlišují, že všechny živé věci musejí zemřít a že smrt je nevratná; nicméně důvodem smrti jsou konkrétní prvky, které přicházejí zvenčí. Nerozpoznají smrt jako vnitřní a přirozenou součást životního cyklu (příčinou jsou zbraně, nehody aj. bez pochopení, co se děje s tělem).
- C. Ve fázi formálních operací (od jedenácti až dvanácti let dále) má dítě dospělou představu o smrti jako nevyhnutelnou, univerzální konečnou fázi v životním cyklu pro vše živé, charakterizovanou ukončením životních funkcí.

Fáze formálních operací byla považována jako dospělý pohled na smrt, jelikož je abstraktní a reflektuje teoretické (biologické) vědění (Slaughter, 2005). Výsledky studií tak, jako z psychoanalytických výzkumů, vytvořily pozoruhodně konzistentní znázornění obsahu dětského pojetí smrti u různých věkových skupin.

1.3 Výzkumy zjišťující individuální rozdíly v budování dětského konceptu smrti

„*Piagetovské*“ výzkumy dokumentující etapy pochopení smrti u dětí se zakládají na prohlášení, že dětské chápání smrti je úzce vázáno na kognitivní zrání. Tento závěr je podporován mimo jiné studiemi, které zhodnotili individuální zkušenosti a sociokulturní proměnné jako minimální činitele v dětském chápání smrti, popisuje Slaughter (2005). I když se zdá formulace hypotézy, že dětské jedinečné zázemí a zkušenosti mohou ovlivnit jejich chápání smrti logická, výzkumy ukázaly jen slabou podporu této hypotézy. Zjištění jednotlivých individuálních zkušeností se jeví často protichůdně, a z podstatné části výzkumů vyplývá, že individuální rozdíly v dětském zázemí a samotných dětských zkušenostech mohou ovlivnit pouze rychlost porážení konkrétních dílčích komponent (Kenyon, 2001, Speece & Brent, 1996 in Slaughter, 2005). Několik studií se pokoušelo zjistit, zda a jak

osobní zkušenost ohledně smrti ovlivňuje chápání smrti u dětí. Hypotéza se zakládala na tvrzení, že děti, které jsou nucené přemýšlet o smrti, mohou pochopit koncept smrti dříve než jejich vrstevníci. Studie doložili, že děti, které mají přímou, osobní zkušenost se smrtí ukázaly relativně vyvinuté pochopení smrti, ale pouze komponentů univerzálnosti smrti (Kane, 1997 in Slaughter, 2005). Další studie ukázaly, že děti, které trpěly vleklými nemocemi nebo byly hospitalizovány v nemocnici mohly být akcelerovány v subkomponentech nevratnosti smrti, nebo nefunkčnosti těla po smrti ukazující na poměrně brzké chápání lékařské/biologické povahy smrti (Spinetta, 1974 in Slaughter 2005). Další studie zkoumali sociokulturní proměnné ve vztahu budování dětského konceptu smrti. Klíčovou otázkou výzkumů byla skutečnost, jestli náboženské vyznání ovlivňuje dětský koncept smrti. Nicméně údaje ohledně religiozity jsou nekonzistentní, jak píše Slaughter (2005); některé naznačují, že silně věřící děti ukázaly méně vyvinuté pochopení nezvratnosti smrti ve srovnání s jejich vrstevníky (Sharp & Petrum, 1985 in Slaughter, 2005). Vzhledem k emocionální dopadu, který má pojem smrti na dítě vědci zkoumali, jestli má téma smrti spojitost s úrovní úzkosti u dítěte. Existují důkazy, že úzkostné děti častěji, než jejich vrstevníci popírají univerzálnost smrti. Nicméně výzkumy naznačují, že popření smrti od takovýchto dětí slouží spíše jako obrana proti pojmu, který provokuje úzkost než nepochopení, že smrt se vztahuje na všechny živé bytosti (Kenyon, 2001 in Slaughter 2005). Závěr z množství jednotlivých studií se přiklání k vysvětlení, že dětské pochopení specifických komponentů smrti může být ovlivněno jejich sociokulturním prostředím nebo jedinečnými životními zkušenostmi, nicméně se zdá, že pochopení smrti je nejvíce ovlivněno vývojem dětských kognitivních kompetencí (Slaughter, 2005).

2 Oblasti psychického vývoje ovlivňující dětské pojetí smrti

Přemýšlení o životě a smrti se podle některých psychologů objevuje u dítěte už od brzkého věku. Tří měsíční dítě dokáže díky hře Vidiš mě, nevidíš (anglicky *Peek – a – boo*) ukazovat počáteční experimentaci mezi pojmy být a nebýt, která je důležitá pro budování osobní identity. V anglickém jazyce je samotný název *Peek – a boo*, který se při této hře používá, odvozen z fráze Naživu nebo mrtvý (*Alive or death?*) (Maurer, 1966). Předškolní

dítě přemýšlí o smrti o poznání vyspěleji než tří měsíční dítě se specifickými znaky, které jeho vývoj doprovází. Toto období většina odborníků vymezuje mezi třetím až šestým, sedmým rokem života. Jedná se o období, kdy se dítě vyvíjí komplexně – stabilizuje vlastní pozici ve světě, rozvíjí sociální složku v kontaktu se širším okolím (dítě se poprvé setkává s širším společenstvím lidí, ve které se musí obejít bez matky) a rozvíjí vztahy s vrstevníky. Pro předškolní období je typická nefunkčnost zákonů logiky, a používání tzv. prelogického myšlení (viz první kapitola). Náhled samo na sebe a na okolí je egocentrický, tedy sebestředný (Vágnerová, 2012).

„*Piagetovci*“ určili komponenty, které člověk musí pochopit, aby dokázal uchopit pojem smrti (viz první kapitola). Na následujících řádkách budou vysvětleny nejdůležitější poznatky psychologického vývoje předškolního dítěte skrz některé komponenty. Vysvětlením psychologického vývoje předškolního dítěte budou zřetelnější možnosti předškolního dítěte chápat pojem smrti a které omezení tento věk pro pochopení smrti přináší.

První zmínění komponent, tedy nezvratnost a konečnost (pochopení, že po smrti je nemožné vrátit se zpět) se podle Slaughter (2005) ukázal jako jeden z prvních, které si dítě osvojí, a zároveň nejdůležitější k pochopení konceptu smrti. Podle Kastenbauma (1999) dítě nejdříve konstruuje **konečnost** další osoby než uvědomění vlastní konečnosti. Dítě nepřemýšlí nejdříve o smrti (která je pro něj příliš abstraktní), ale o stavu, který nastal. Věta „*Křeček Hammy je mrtvý*“ je pro dítě snáze uchopitelná, zvláště když se o křečkovi může vizuálně přesvědčit teď a tady. (Kastenbaum, 1999) (o tom, jak předškolní dítě nazírá na svět, jak a jaké informace si vybírá a jak je zpracovává pojednává druhá část této kapitoly). Podobná situace se stala v mateřské škole, kdy mi dvěma čtyřletými dětmi bylo ukázáno nalezené tělo mrtvého vrabce – bylo mi vysvětleno, že ptáček je mrtvý, protože se nehýbe a že bychom ho měli pohřbít do hrobečku. Na tomto příkladu je zřejmé, že dítě se s poznatky o smrti a jejím fungování může opakovaně setkat u zvířat. Samotné pochopení komponentu konečnosti se váže také na **chápání času** – předškolní dítě žije v přítomnosti (prezentismus) v tzv. místním čase (Maurer, 1966). Přítomnost jej ukotvuje a dodává mu základní jistotu (Vágnerová, 2012). Základní porozumění minulosti, přítomnosti a budoucnosti pochopí dítě

ve čtyřech letech. Následným krokem se rozvíjí možnost přemýšlet o událostech, která se rozvíjí od čtvrtého roku do pátého. V pěti letech začíná rozumět souvislosti mezi počátkem, koncem a celkovým trváním. Starší předškolní děti mohou v úvahách koordinovat všechny tři základní časové body. Přesto se časová porozumění času rozvíjí pomalu. Přesnější pochopení času nastává až v mladším školním věku (Vágnerová, 2012). Kastenbaum (1999) uvádí příklad s odjezdem člověka do jiného města; zatímco dospělý chápe prostorovou existenci v přítomném čase člověka, který odjel do jiného města, malé děti ji pochopí jako úplnou nepřítomnost – není ve vnímaném prostoru, tedy neexistuje. V průběhu vývoje v předškolním věku se postupně také rozvíjí **paměť**, která dovoluje vzpomenou si na předešlé zážitky a vyprávět o nich. Samotná **řeč** pak funguje jako zdroj poznávání. Dále dochází k rozvoji komunikace na úrovni, na které se pohybují poznávací procesy. Informace, které dostává, zpracovává způsobem odpovídajícím jeho myšlení. (Vágnerová, 2012).

S vědomím, jak dítě pracuje s časem se lze dostat k dalším souvisejícím komponentům. Univerzálnost, nebo použitelnost (pochopení, že živé věci, a pouze živé věci umírají) pracuje s množstvím informací, které již předškolní dítě dokázalo zpracovat. Váže se na paměť, případně přímou zkušenost.

Posledními komponenty, které dítě dokáže uchopit jsou zastavení a nefunkčnost těla (pochopení, že tělesné a duševní funkce přestanou po smrti fungovat) a kauzalita (pochopení, že smrt je způsobena ukončením tělesných funkcí). Oba komponenty jsou pro dětské oko skryty; dítěti nejsou viditelné, tudíž hůře uchopitelné.

V promlouvání o životě a smrti je nutné zohledňovat, jak předškolní dítě nazírá na svět, jak a jaké informace si vybírá a jak je zpracovává. Jak bylo zmíněno v předchozím odstavci, dítě se nachází v prelogickém období, tedy je prozatím nepřipravené použít logické uvažování.

- Ve výběru informací používá **centraci**, tedy ulpívání na výrazném znaku a přehlížení méně výrazných, ale objektivně důležitějších znaků.
- **Fenomenismus** zapřičiňuje důraz na určitou podobu světa s jeho viditelnými znaky.
- **Prezentismus** klade důraz na přítomnost, který je pro dítě zdrojem jistoty a viditelné, či

hmatatelného důkazu reality.

- Ve zpracování informací užívá předškolní dítě **magické myšlení**, tedy možnost doplnit chybějící informace fantazijními představami. Ty následně zkreslují poznání z důvodu neschopnosti rozlišit mezi skutečností a fantazijní produkcí.
- Dalším specifikem je **animismus, resp. antromorfismus**, kdy dítě přičítá vlastností živých, lidských vlastností neživým objektům. Tím si pomáhá k pochopení světa.
- **Arteficialismus** je způsobem výkladu okolního světa, respektive jeho typických znaků, které jsou podle předškolního dítěte něčím výtvořem (nejspíše člověka).
- **Absolutismus** je přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost.

Následné uvažování o vybraných a zpracovaných informacích má také své zvláštnosti.

- Tím, že je dítě sebestředné používá také **egocentrické uvažování** (úvahy prováděné z pohledu vlastní osoby).
- Díky chybějícím znalostem **přizpůsobuje realitu fantazijními představami** k udržení zdánlivé jistoty (vznikají tzv. nepravé lži).
- Dítě používá **názorné myšlení**, vycházející ze vztahu mezi vjemem a představou nebo jiným symbolem. Je vázané na vlastní zkušenost subjektu a může být tak omezené. Může také manipulovat se symboly ve vědomí.
- Dalším fungujícím myšlením je **myšlení induktivní** (funguje k získání obecně platných poznatků na základě jednotlivých informací). Předškolní dítě klasifikuje a třídí, nejčastěji podle vzájemného vztahu. Časté je střídání kritérií třídění. Dítě v předškolním věku zná sice relevantní pojmy, ale nedokáže své poznatky vždy správně aplikovat.
- **Analogické myšlení** odlišuje podstatné a nepodstatné znaky, ignoruje nevýznamné rozdíly, a zaměřuje pozornost na podstatné souvislosti. Pro předškolní dítě se jedná o obtížný úkol také z důvodu absence znalostí. Starší předškolní děti dokáží díky vývojovému posunu klasifikovat a třídít více např. podle funkčních vztahů. Jedná se o prostředek kognitivního vývoje.
- **Kauzální uvažování** zajišťuje poznání příčinných souvislostí a vztahů, a to pomáhá

porozumění podstatě jednotlivých kategorií i jejich zapamatování. Předškolní děti chápou jednoduché kauzální vztahy i prostředky. Otázkou „proč“ se pak snaží zjistit přímé a jednoznačné příčiny dění. Náhodu odmítají jako prvek, který kazí řád světa a vyvolává nejistotu, protože ji nejde vysvětlit. Předškolní dítě hledá kauzální výklad, který je subjektivně uspokojující, nikoli logický. Primární je potřeba jasných pravidel k interpretaci chodu světa. Útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost informací jsou další typické znaky pro předškolní dítě. Zapříčiňuje je **absence komplexního přístupu** a rigidní, málo flexibilní myšlení.

U dítěte může nastat situace, kdy se smrtí reálně setká (úmrtí v rodině, domácího mazlíčka) odborníci a rodiče hledají způsob, jak dítěti oznámit úmrtí. Dospělí používají společensky přijatelné eufemismy – osoba odešla, opustila nás apod. Tyto abstraktní pojmy mají pro předškolní děti minimální význam (Willis, 2002), a rozcházejí se v tom, co dítě o světě už zjistilo (pokud osoba odešla, musí se přece vrátit zpět). Vyhýbavé, emočně zatížené odpovědi dospělých mohou v dítěti způsobit spíše zmatek než zajistit uspokojivou odpověď. Díky specifickým způsobům zpracování informací zmíněných v předchozím odstavci, speciálně magickému myšlení je dítě emocionálně zranitelné a může si myslet, že smrt zavinilo ono samo (Kastenbaum, 1999, Willis, 2002). **Emoce** tedy hrají velkou roli v tématu smrti (jak zjistili již první výzkumy, viz kapitola jedna). V předškolním věku se proměna emočního prožívání odráží ve zralosti CNS a na úrovni uvažování. Zlepšuje se orientace v emočních prožitcích – jak ve vlastních, tak v emocích cizích lidí, a tím se rozvíjí emoční inteligence. Emoční zkušenosti jsou používány k odhadu budoucích citových prožitků jak svých, tak cizích lidí. Dítě se v průběhu předškolního období učí, jak používat, zpracovávat a regulovat emoce (Vágnerová, 2012). Slaughter a Griffiths (2007) ve své studii zjišťovaly, jestli dítě (mezi čtvrtým a osmým rokem), které pochopí smrt jako biologický koncept dokáže lépe zvládnout emoční zatížení, v tomto případě strach a úzkost ze smrti. Ve výzkumu se prokázalo, že děti, **kteří si osvojily biologický koncept se vykazovaly menší mírou úzkostnosti**. Pokud bychom se rozhlédli po tuzemské odborné literatuře pojednávající o smrti a dítěti, našli bychom publikace např. autorů Matějčka, nebo Říčana.

K zvládnutí emocí jako takových slouží nejčastěji **verbalizace** pocitů, a to především mezi čtvrtým a šestým rokem. Mladší děti vyjadřují emoce především při **kresbě** či vybarvování (Willis, 2012). Kresba je neverbální symbolickou funkcí. V kresbě se projevuje tendence zobrazení světa tak, jak ji dítě chápe (Vágnerová, 2012). V první vlně studií ohledně dětského pojetí smrti (psychoanalytické výzkumy, viz první kapitola) používali výzkumníci především kresbu jako metodu, která jim ukázala, jak dítě přemýšlí o smrti. Je využívána především u předškolních dětí, jelikož nedokáží vše potřebné slovně vyjádřit. Také v nynější době se odborníci uchylují k této metodě ve výzkumu pojetí smrti u dětí, např. ve studii Žaloudníkové (2016).

Další důležitou činností, kterou dítě celé předškolní období prolíná, je hra. **Hra** je symbolickou funkcí. Jedná se o vyjádření postoje ke světu, interpretace reality a zároveň postoje k sobě samému, sebevyjádření, formou komunikace. Funguje jako místo, kde si dítě určuje svá pravidla, učí se, odpočívá a vyrovnává se s realitou. Ve hře je svobodné a může si situaci zpracovat tak, jak samo chce, např. znovu si přehraje situaci a najít si své přijatelné řešení (Vágnerová, 2012). Během utváření této závěrečné práce jsem se stala citlivější na jakékoli herní vyjádření dětí ohledně smrti. V průběhu týdnů jsem díky pozorování s překvapením zjistila, jak často se hra, která obsahuje prvky smrti, zařazuje do repertoáru dětí. Například homogenní skupina pěti dětí si hrála na doktora. V jednu chvíli se jeden z jejich členů položil na koberec a zavřel oči. Ostatní se k němu seběhly a začaly ho ošetřovat, ale dítě viditelně nereagovalo. Nakonec děti verbalizovaly jeho chování; umřel. Přinesly proto šátek a chtěly ho přikrýt. Najednou se chlapec s úsměvem vymrštil a zavládlo skupinové veselí.

3 Vlivy působící na dětské pojetí smrti

Kromě psychického vývoje uvedené v předchozí kapitole na dítě působí vlivy, které přicházejí zvenčí. Prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, ho výrazně ovlivňuje. Působí na něj v rámci interakce – s lidmi, neživými objekty, se symboly. Kvalita a množství získaných zkušeností jeho vývoj vždy určitým způsobem ovlivní; můžou modifikovat prožívání, regulovat rozvoj poznávacích schopností, odlišně rozvíjet osobní vlastnosti. Zkušenost

působí jak negativně, tak pozitivně. Všechny složky prostředí přetvářejí a podněcují vývoj ve odlišné míře a rozdílným způsobem. Materiální prostředí (míra jeho stability, struktury a předvídatelnosti) ovlivňuje především kognitivní vývoj. Kvalitativní rozdíly zajišťuje hlavně rodina. Psychický vývoj je závislý především na sociálních, resp. sociokulturních faktorech. Přispívají specificky lidské projevy (sociální komunikace, verbální komunikace, autoregulace chování) (Vágnerová, 2012). Ve dvacátém první století se nabízí množství podnětů, se kterými se předškolní dítě může setkat, a ovlivnit tak jeho vnímání smrti.

3.1 Vliv médií

Vliv médií je v dnešní době obrovský. Dítě vidí násilí a smrt denně, je mu zpřístupněno na internetu a v počítačových hrách. Společnost diskutuje a zkoumá, jak moc a jakým způsobem dítě ovlivňuje. Výzkumy se shodují, že násilí a smrt, která není dítěti vysvětlena a dítětem tak pasivně přijímána z mediálních zdrojů má krátkodobý efekt na myšlení, emoční prožívání, agresivní a zstrašující chování, především pak u chlapců. (Browne, Hamilton - Giachritsis, 2005). Z pohledu specifík předškolního dítěte ve vývoji (viz druhá kapitola) je zřejmé, že dítě přijímá informace jiným způsobem než dospělý. Vzpomínám si na vlastní zkušenost, kdy jsem jako malá s otcem sledovala filmy pro dospělé. Násilné scény a scény, ve kterých někdo zemřel ve mně vyvolaly tolik emocí a nezodpovězených otázek, a především zmatek a strach. Tato zkušenost ve mně zůstala tak silně zapsaná, že jsem si na ni před nedávnou dobou vzpomněla, když jsem stejný film sledovala jako dospělá. Takto nevysvětlený jev může dítěti způsobit nejen pocit zmatení a strachu, ale také jakési otupení pojmu jako jsou smrt a násilí. Pokud hlavní hrdina v počítačové hře může znovu ožít, proč by to nemohl udělat i dospělý člověk? Způsobem, jak dítěti dopomoci, je podat mu dodatečné vysvětlení.

3.2 Vliv kulturní a náboženský

Vliv náboženství a kultury na pojetí smrti u dítěte má zásadní vliv. Kulturní vlivy dětského pochopení smrti můžeme pozorovat ve srovnání různých lidských společností. Pokud srovnáme přístupy kmenů v Jižní Africe a např. Spojených státech je jasné, že díky kulturním odlišnostem budou děti odlišně seznamovány se smrtí. Bylo provedeno několik

studií, které srovnávaly kulturní rozdíly chápání dětského konceptu smrti, např. výzkum mezi švédskými a americkými dětmi (Wenestam a Wass, 1987), nebo izraelskými a americkými dětmi (Schonfeld, Smilanská, 1989). Wenestam a Wass (1987) zjistily rozdíly spíše než v kvalitě zobrazování smrti v jeho způsobu zobrazení. Skrz kresbu znázornily americké děti násilné příčiny smrti, zatímco jejich švédští vrstevníci zobrazily kulturní a náboženské obřady a symboly. Ve druhém zmíněném výzkumu (Schonfeld, Smilanská, 1989) byly pozorované značné rozdíly v pochopení konkrétních komponentů smrti (především nezvratnosti a konečnosti) a pro celkové pochopení konceptu smrti u amerických a izraelských dětí. Autoři předpokládali, že důvodem byla přítomnost vojenského konfliktu v Izraeli, a tedy viditelnější přítomnost smrti. Taktéž pro vliv religiózního prostředí a pochopení konceptu smrti existuje mnoho studií. Některé byly zmíněny na konci první kapitoly. Výsledky z těchto studií jsou nejednoznačné. Některé neobjevily žádný efekt na dětského pojetí smrti a náboženství (McIntire, Angle & Struppler, 1972 in Slaughter, 2005), v dalších studiích silně věřící děti ukázaly méně vyvinuté pochopení nevratnosti smrti (Candy – Gibbs, Sharp & Petrum, 1985 in Slaughter, 2005). Sociokulturní vliv je bezesporu jedním z důležitých faktorů, které vytvářejí pozadí pro pochopení smrti u dětí.

3.3 Vliv literatury

Nejčastější literární podobu v předškolním věku má jednoduchý příběh nebo pohádka. Pohádka totiž odpovídá typickému prožívání a uvažování předškolních dětí; děj bývá zjednodušený a řídí se jasnými pravidly. Skutečnost je prezentována jasně a srozumitelně. Pohádkový svět má požadovanou strukturu a řád, proto se v něm lze dobře orientovat a spolehnout se na něj. Díky abstrakci obecných situací a vztahů, která se v pohádce uskutečňuje, pomáhají pochopit fungování skutečného světa. Postavy jsou jasně definovány a jsou vidět jejich reakce, obsahují základní archetypy. Pomáhají tak k vymezení dětské identity, ztotožnění s hrdinou. Pomáhá dítěti se akceptovat i s negativními pocity, projevy a vlastnostmi. Taktéž uspokojují potřebu naděje (Vágnerová, 2012). Podle Šmahelové (1989) se smrt v pohádkách objevuje z okruhu nábožensko-rituálních představ spjatých s obřadem iniciace a s pojetím smrti, které se objevují například u Erbena, či Boženy

Němcové. Kromě pohádek, kde je smrt součástí můžeme najít také publikace, které pracují přímo s motivem smrti. Jedná se o dvě knihy - *Návštěva malé smrti* od Kitty Crowther (2004) a *Když dinosaurům někdo umře* od Laurie Krasny Brown a Marc Brown (2014). Každá líčí smrt odlišným způsobem. Obě dvě jsou vhodné pro předškolní vzdělávání a umožňují práci s motivem smrti.

Návštěva malé smrti od Kitty Crowther je útlá knížka z nakladatelství Baobab. Je přeložena z francouzského originálu „*La visite de Petite Mort*“, která byla vydána v roce 2004. Obsahuje z velké části především ilustrace. Hned na první stránce kniha personifikuje smrt: „*Smrt je malá roztomilá osůbka. Ale nikdo o tom neví.*“ Znázorňuje symbol smrti v černém hábitu, kosou a maskou, a to pomocí popisu a obrázku. Způsobem, jakým symbol smrti ukazuje přetváří představu strašidelné, černě oděné postavy v osobu malou a roztomilou. Následně popisuje práci malé Smrti – příchod pro umírajícího, odvedení do království mrtvých, a to na celkem sedmi stránkách. Popis zdůrazňuje především pocity umírajícího člověka (strach) a malé Smrti (smutek, že je důvodem strachu přes veškerou péči, kterou poskytuje umírajícímu). Zlom příběhu přichází až ve chvíli, kdy si Smrt přijde pro dítě Evelínu. Evelína vyjadřuje radost a vděk, že se konečně se Smrtí setkává. Smrt je naopak zaskočena, že je vítaná. Skrz Evelínu se posluchač dozvídá, že malá Smrt je také dítě. Společně si hrají v paláci malé Smrti. Smrt se od dítěte učí, co znamená hrát si. Až do chvíle, než Evelína musí odejít do nového života. Malá Smrt je nešťastná. Evelína se ovšem vrátí zpět jako Anděl, který s malou Smrtí putuje, aby už nikdy nebyla sama. Kniha pracuje s možností vcítění do jedné, či druhé postavy. Ukazuje, že smrt je vlastně přátelské stvoření s osobními těžkostmi. Díky personifikaci dítě může vnímat v tomto příběhu Smrt jako sobě rovného.

Když dinosaurům někdo umře je zcela odlišná kniha, než je předešlá publikace. Nejedná se o souvislý příběh, ale o souhrn faktů, či návodů. Je přeložena z anglického originálu „*When Dinosaurs Die: A Guide to Understanding Death*“ (L. Brown, M. Brown, 2014). Textu je v knize podstatně více, ilustrace jsou ve formě barevných komiksů. Postavy nejsou lidé, nýbrž kreslení dinosauri. V úvodu knihy je uvedeno, že obsah i forma knihy odpovídají Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání (Dítě a jeho

psychika, dítě a ten druhý). Kniha je dělena do devíti kapitol. První tři kapitoly vysvětlují biologickou podstatu smrti. V této části knihy dochází k popisu jednoduchých faktů – pokud dítě žije, dýchá, hýbe se, jí atd. Pokud zemře, tělo přestane fungovat, srdce i dech se zastaví, nehýbe se. Tyto tři kapitoly obsahují zároveň také důvody smrti. Čtvrtá kapitola se zabývá emocemi, které přicházejí se smrtí – nepříjemné pocity, smutek, strach atd. Pátá vysvětluje důležitost přátelství, která se ilustrací odehrává v mateřské škole, kde paní učitelka dětem pomáhá pochopit, jak s kamarádem mluvit a jak mu pomoci. Pátá a šestá kapitola se zabývá rozloučením. Popisuje pohřeb také v jiných kulturách. Sedmá líčí, co je po smrti. Zde je zmíněna těžkost pochopení, co je po smrti, a v bublinách komiksu jsou uvedené různá místa, kde duše může spočinout. Osmá kapitola ukazuje, jak nezapomenout. Jedná se o podařenou kapitolu, která s pomocí dinosaurů učí děti vzpomenout si na zemřelého. Na poslední stránce je uveden slovník, s výrazy jako je rakev, hřbitov, hrob, kremace aj. Protože je kniha určena pro vzdělávání, nachází se v ní mnoho užitečných informací a návodů, jak postupovat. Vysvětluje celý proces umírání tak jak je, nikde se smrt neobjevuje jako v předchozí publikaci v podobě bytosti. Kniha je velmi nápomocná učitelům, pokud se se smrtí blízké osoby jednoho z dětí musí potýkat. Lze v ní najít inspiraci, jak s dětmi o smrti mluvit.

4. Výzkum Learning about life and death in early childhood

Následující kapitola se zabývá výzkumem, který provedla Prof. Virginia Slaughter z University of Queensland v Austrálii. Autorka se zabývá výzkumy zaměřené na sociální a kognitivní vývoj u kojenců, předškolních a školních dětí. Na počátku dvacátého prvního století provedla výzkumné šetření, které mělo za cíl ověřit následující: **pokud dítěti předškolního věku zprostředkujeme jednoduché poznání funkcí lidského těla, dokáže lépe chápat smrt?** Výzkum se opírá o intuitivní biologické teorie (Inagi, Hatano, 2006). Výzkum, který byl zveřejněn v roce 2003 v odborném časopise *Cognitive Psychology* s názvem „*Learning about life and death in early childhood*“ od V. Slaughter a M. Lyons zkoumal souvislost mezi naukou o lidském těle a pochopením smrti u předškolních dětí. Pro tuto práci je zásadním materiálem, jelikož z něj vychází výzkum praktická část závěrečné práce.

Jelikož s jedná o autorský překlad, rozhodla jsem se některé názvy ponechat v anglickém znění. Ve studii Slaughter, Lyons (2003) jsou děti rozdělené do dvou skupin, které nazývají anglicky „*Life – Theorizers*“ a „*Non – Life – Theorizers*“. V překladu lze název *Life – Theorizers* přeložit jako „*Životní Teorizéři*“, nebo „*Životní Teoretikové*“. Jedná se o děti, které již dokázaly v rámci svých možností pochopit, jak funguje lidské tělo. Jelikož se mi ani jeden z překladů nezdá vhodný, zůstaly v původním znění. Stejně tak označení „*pretest*“ a „*posttest*“, které označují rozhovor před výukovou lekcí (pretest) a po výukové lekci (posttest).

4.1. Výzkumný nástroj

Do výzkumu bylo vybráno šedesát předškolních dětí (třicet pět chlapců, dvacet pět dívek) v průměrném věku čtyři roky (ve věku od tří let a osmi měsíců do pěti let a osmi měsíců). Na počátku výzkumu byly děti testovány pretestem. Jednalo se o test zhodnocení obecných kognitivních funkcí (1), rozhovorem zjišťujícím poznatky dětí o funkci jednotlivých částí těla (2) a rozhovorem o smrti, který posuzoval dětské porozumění pěti dílčích součástí konceptu smrti (3). Rozhovor byl strukturován, tak, aby zjistil pochopení následujících komponentů:

- A. nevyhnutelnost – smrt se děje každému
- B. použitelnost (univerzálnost) - smrt se zahrnuje pouze živé organismy
- C. nevratnost (konečnost) – smrt je konečný stav, není ji možné změnit
- D. zastavení (nefunkčnost těla) – všechny tělesné funkce se se smrtí zastaví
- E. kauzalita – smrt je způsobena zhroucením životních funkcí

Test, který hodnotil obecné kognitivní funkce (1), uvedla Slaughter (2003) jako velmi podobný IQ testu, ale rychlejší a snadnější pro vyhodnocení.

Otázky v rozhovoru zjišťující poznatky dětí o funkci jednotlivých částí těla (2) byly shodné jako ve výzkumu Slaughter (1999). Dětem byla na počátku položena otázka, vyjmenovat tolik částí těla, kolik si pamatují. Poté byly požádány, aby zhodnotily pět vnitřních (srdce, mozek, plíce, krev a žaludek) a dvě vnější (oči, ruce) části těla. Pro každou část těla byly dítěti položeny tři otázky:

1. *Víš, kde je „X“?*
2. *K čemu se „X“ používá?*
3. *Co by se stalo, kdyby někdo měl „X“, které by nefungovalo?*

Rozhovor zahrnoval také otázky „*Proč lidé jedí jídlo?*“ a „*Proč lidé dýchají vzduch?*“.

Rozhovor o smrti (3) posuzoval dětské porozumění pěti dílčích komponentů konceptu smrti zmíněných výše. Otázky ve výzkumu byly následující:

- „*Řekni mi nějaké věci, které umírají.*“ (pokud nebyl zmíněn člověk následovala otázka „*Umírají lidé?*“) + „*Umírají všechny* ——— ?“ (nevyhnutelnost)
- „*Můžeš mi říct, jaké věci nikdy neumírají?*“ (nezvratnost)
- „*Může se stát mrtvý člověk stát zase živým?*“ (nezvratnost)
- „*Pokud člověk zemře a nikdo ji nepohřbí do hrobu po velmi dlouhou dobu, může se stát, že znovu ožije?*“ (nezvratnost)
- Zastavení (nefunkčnost těla) byla zkoumána v rozhovoru zjišťující poznatky dětí o funkci jednotlivých částí těla.
- „*Co by se mohlo stát, aby se člověk stal mrtvým?*“ + „*Když* ——— *stane, proč osoba opravdu zemře?*“ (kauzalita/příčinnost)

Po prvním testování byly děti klasifikovány jako Life –Theorizers nebo Non – Life – Theorizers v závislosti na odpovědích v rozhovoru o těle. Do skupiny Life – Theorizers se ve zařadily děti, které měly znalosti o lidském těle. Naopak do skupiny Non – Life – Theorizers se zařadily děti, které měli znalosti o lidském těle velmi nepřesné, nebo žádné. Pro účely této práce zůstaly názvy skupin v originálním znění.

Do skupiny Life –Theorizers se zařadily děti, které minimálně dvakrát uvedly v rozhovoru slova živé, je živá/živý nebo umírá/neumírá. Odpovědi, označené jako skupina Life –Theorizers, byly například „*Naše srdce jsou určeny pro čerpání krve, pokud by nepracovali umřeli bychom*“ nebo „*Musíme dýchat vzduch, protože nás drží naživu*“, tedy se základní znalostí o funkcích lidského těla. Do skupiny Non – Life – Theorizers se zařadily děti, které v rozhovoru uvedly slova živé, je živá/živý nebo umírá/neumírá pouze jednou,

nebo vůbec. Odpovědi, které se v této skupině objevily, zněly například: „*Plíce jsou k sezení*“ nebo „*Krev je ke krvácení*“.

Z celkového počtu dětí se do skupiny Life – Theorizers dostalo padesát procent, tedy polovina (osmnáct chlapců a dvanáct dívek), a do skupiny Non - Life – Theorizers také padesát procent (sedmnáct chlapců, třináct dívek). Tyto skupiny byly podle výzkumu srovnatelné v průměrném věku a pohlaví.

Z tohoto vzorku bylo podle výsledků vybráno čtyřicet dětí do Průpravné skupiny (*Training Group*). Polovina z nich, tedy dvacet dětí byly Life – Theorizers, druhá polovina, tedy dalších dvacet dětí, byly děti Non – Life – Theorizers. Ostatní děti byly zařazeny do Kontrolní skupiny (*Control Group*). Dětem zařazenými do Průpravné skupiny byly poskytnuty čtyřiceti pěti minutové edukační bloky o lidském těle a jeho funkcích. Děti v druhé skupině neobdržely informace žádné.

Pro účely této práce je podstatný nejen samotný výzkum, ale především metody, které odborníci použili ve výuce dětí o lidském těle, které podle výzkumu následně dopomohly k lepšímu pochopení subkomponentů smrti.

Dětem se věnoval výzkumník, který každému z dětí se jednou za týden v časovém rozmezí čtyř týdnů věnoval výzkumník, který jim předával znalosti o lidském těle. Ty se pokaždé řídily stejným scénářem, který je uveden dále v textu. Vyučování bylo prováděno se skupinami dětí, které se lišily velikostí od pěti do sedmi členů. Každé dítě absolvovalo edukační blok pouze jednou. Jelikož výuka probíhala v centru denní péče, velikost skupiny byla do značné míry závislá na docházce dětí. Vyučovací blok trval přibližně čtyřicet pět minut.

Dětem byly prezentovány životně důležité části těla a jejich procesy: krev, srdce, ledviny, plíce, mozek, funkce jídla, proces trávení, kosti a svaly. Informace ohledně jednotlivých částí a procesů byly velmi stručné a jasné. K výuce byly použity didaktické pomůcky – tělesný plakát (65 cm široký a 1 m vysoký), postaven svisle, znázorňující obrys lidského těla s krevními cévami. Srdce, mozek, plíce, ledviny a kosti byli připevněny suchým zipem.

Děti seděly před plakátem. Výuka byla navržena tak, aby se zdůraznilo, že každý z orgánů je nezbytný pro zachování života, a upozornil tak na integrovaný funkční charakter lidského těla. Průvodní text byl následující (Slaughter, 2003):

Krev

Krev cestuje po celém těle v trubkách zvaných krevní cévy. Můžete vidět, kam jdou? Krev roznáší kyslík ze vzduchu a energii z potravy do všech částí těla. Potřebujeme krev, abychom zůstali naživu.

Srdce

Je velmi důležité, aby se naše krev pohybovala v našem těle. Naše srdce je jako pumpa, která pumpuje krev v těle. Kdo může přilepit srdce na tabuli? Takže srdce pohybuje krví. (Ukázat cestu krve skrz srdce na tabuli). Srdce je velmi důležité, protože naše tělo potřebuje krev, abychom zůstali naživu.

Ledviny

Naše krev musí být neustále v pohybu, ale musíme také krev čistit, proto máme ledviny. Ledviny jsou zvláštní orgány, které udržují naši krev čistou. Krev obíhá v našem těle, projde ledvinami, a vyjde čistá. (Přilepte ledviny a ukažte cestu krve).

Plíce

Pořád dýcháme. Každý se pořádně nadechněte! Pokaždé, když se nadechnete, vaše plíce se naplní vzduchem. Naše plíce jsou velmi důležité, protože potřebujeme vzduch, abychom zůstali naživu. Krev vezme kyslík z plic do všech částí těla, které potřebují vzduch. (Ukažte cestu vzduchu z úst do plic, do krve a do celého těla).

Mozek

Mozek je vůdce našeho těla. Díky němu fungují všechny části našeho těla, i věci uvnitř těla, třeba naše srdce. Protože máme mozek, tak cítíme, přemýšlíme, učíme se a pamatujeme si. Potřebujeme náš mozek, abychom zůstali naživu.

Jídlo

Potřebujeme jídlo, abychom byli živí. Naše těla potřebují jídlo, aby mohli chodit, stejně jako auto potřebuje benzín, aby mohlo jet. Potraviny dávají našemu tělu energii a pomáhají, abychom rostli. Jak se jídlo dostane do všech částí těla?

Trávení

Když jíme potraviny, naše zuby je nakrájí na malé kousky, a když se dostanou do našeho žaludku, rozbijí se na ještě menší kousky. Tyto kousky jsou tak malé, že se mohou dostat do krve, a proto, že naše krev se vždy pohybuje v našem těle, roznese potravu do všech částí těla, které potřebují energii. Je velmi důležité, aby naše tělo dostalo energii pro to, abychom zůstali naživu.

Kosti

Naše kostra se skládá z mnoha kostí spojených dohromady. Bez kostí bychom byli jako velký pytel žele a nemohli bychom se pohybovat! Některé kosti jsou důležité pro udržení důležitých částí našeho těla v bezpečí. Co myslíte, které kosti jsou důležité pro ochranu těla?

Svaly

Pod kůží existuje spousta svalů, které nám pomáhají se pohybovat. Bez svalů bychom nemohli běhat, vstát nebo dýchat, a bez svalů naše srdce nebude bít, protože naše srdce je zvláštním typem svalu. Takže svaly jsou důležité pro nás abychom zůstali naživu.

Po každém tématu bylo jedno dítě požádáno, aby připojilo orgán k tělu na plakátu s tím, že experimentátor zajistil postupné vystřídání všech dětí ve skupině.

Po vysvětlení bylo dětem sděleno, že každý dostane jeden kreslený orgán. Po vyzvání přišlo dítě k plakátu těla, připevnilo obrázek na správné místo, s pomocí dětí ho pojmenovalo a řeklo, jakou má funkci. Cvičení bylo pojato jako společná práce všech dětí a výzkumníka, kteří vybranému dítěti pomáhaly. Hlavní scénář zněl přibližně takto: „*Dobře (název dítěte), jaký obrázek držíš v ruce? Velmi dobře, Můžeš ho přilepit na plakát? Můžeš všem říct, k čemu „X“ slouží?*“. Když si dítě nemohlo vzpomenout, experimentátor požádala skupinu „*Kdo*

může pomoci (název dítěte) a říct všem, k čemu “X” slouží? Velmi dobře!“. Výzkumník zopakoval správnou informaci ještě jednou.

Děti se následně přesunuly k pracovnímu listu. Výzkumník měl připravený, na velkém papíře nakreslený obrys těla. Rozdal pastelky a v podstatě stejným postupem byl vyplněn pracovní list. Každé dítě bylo požádáno, aby nakreslilo jeden orgán na správné místo. Ve stejnou chvíli vyprávělo, co si o orgánu pamatuje. Znovu se účastnila celá skupina, která vzrušeně volala na výzkumníka správné informace v případě, že dítě u pracovního listu nevědělo. Experimentátor na závěr znovu zopakoval jména orgánů a jejich funkci. Každé dítě obdrželo za účast samolepku zlaté hvězdičky. Následně výzkumník poděkoval za účast a nezapomněl připomenout, že se s dětmi uvidí zase za týden a je zvědavý, kolik si toho o lidském těle budou pamatovat.

Autoři dále uvádějí, že cvičení bylo pro děti vysoce motivující, děti byly jednotně pozorné a nadšené možností účastnit se. Následné testování bylo také pro děti zábavné, protože chtěly ukázat, jak dobře si vše pamatují.

Přesně týden po cvičení byl s dětmi proveden posttest. Testováno bylo všech šedesát dětí. Z posttestu vyplynulo, že děti, které byly zařazeny do skupiny Non – Life – Theorizers se dokázaly pozoruhodným způsobem zlepšit a ve výsledcích se dostaly na stejnou úroveň jako děti zařazené do Life – Theorizers skupiny. Na druhou stranu děti ve skupině Life – Theorizers se posunuly jen nepatrně. V chápání funkcí lidského těla, jak vyplynulo z výsledků, se posunula celá Průpravná skupina, tedy jak Life – Theorizers, tak Non – Life – Theorizers. Nepřekvapivě druhá skupina, která nebyla trénovaná, znatelný progres v oblasti těla a jeho funkcí neudělala.

Výsledky z rozhovoru o smrti ukázaly podobný progres jako výsledky z chápání tělesných funkcí. **Děti v průpravné skupině ukázaly značný rozvoj svého dětského konceptu smrti**, a to jak ve skupině Life – Theorizers, tak Non – Life Theorizers. Obě skupiny se posunuly v tabulkách výrazně výše. Děti v kontrolní skupině nevykázaly žádný vývoj ohledně konceptu smrti. Jelikož má koncept smrti ve výzkumu Slaughter a Lyons (2003) více subkomponentů, autorky se zaměřily ve zkoumání také na progres jednotlivých

subkomponentů dětského konceptu smrti. Pro připomenutí, vybrané subkomponenty dětského konceptu smrti byly nevyhnutelnost, použitelnost, nevratnost, ukončení a kauzalita. Posttest zjistil, že u skupiny udělaly značný rozvoj v pochopení jednotlivých subkomponentů; průpravná skupina, děti Non – Life – Theorizers rozvinuly všech pět subkomponentů. Life – Theorizers zaznamenaly značný rozvoj dvou z pět subkomponentů (nevyhnutelnost a kauzalita). Kontrolní skupina neukázala patrný rozvoj v pěti subkomponentech dětského pojetí smrti.

4.1 Závěry australského výzkumu

Výzkumníci hodnotili snahu naučit předškolní děti přijmout chápání funkcí lidského těla jako vysoce úspěšnou. Devadesát pět procent dětí, které začínaly označené jako Non - Life – Theorizers se po následujícím výukové lekci staly Life – Theorizers s podobnou úspěšností správných odpovědí jako původní Life – Theorizers skupina. Seznámení dětí s tělesnými funkcemi připravenou metodou ukázala na vysokou vnímavost dětí. Počáteční Non – Life – Theorizers skupina se rozvinula ve vědomostech ohledně lidského těla a konceptu smrti.

Výzkumníci uvádějí, že Non – Life – Theorizers skupina provedla pokrok v rozvoji jejich vědomostí ohledně lidských funkcí vybraných částí lidského těla – výsledek nebyl překvapivý, protože lekce byla sestavena tak, aby bylo zdůrazněno, že specifické funkce vybraných vnitřních částí těla udržují lidské bytosti při životě. Výsledky také ukázaly, že děti byly schopné týden po provedené lekci vybavit si obsah výukové lekce. Nutno podotknout, že některé děti opakovaly poznatky, které jim byly sděleny, ovšem určitá část dětí přišla s novými asociacemi. Pozoruhodnějším zjištěním, než rozšíření vědomostí o lidském těle u Non – life – Theorizers skupiny bylo významné zvýšení pochopení komponentů konceptu smrti. Koncept smrti nebyl zmíněn ve výukové lekci, přesto došlo u Non – Life – Theorizers skupiny ke zvýšení chápání každého daného komponentu zahrnující fakta, že smrt je nevratná, smrt je nevyhnutelná, smrt se vztahuje pouze na živé věci a informaci, že po smrti lidé nepotřebují jídlo, vzduch atd. Tím pádem výuka funkčnosti lidského těla změnila dětské chápání povahy smrti. Výzkumníci navrhli závěr, že výuka o funkcích lidského těla umožnila

dětem získat v průběhu výukové lekce nová fakta, a stejným způsobem přeformulovat již fakta získaná. Návrh, proč se tak stalo, tvořili dvě domněnky: první se týkala informace, že smrt je opakem života. Tělesné funkce podporují život; pokud je smrt opakem života, smrt musí zahrnovat zastavení všech běžných tělesných činností (např. dýchání); smrt se musí vztahovat všemu, co je obdařeno životem; a smrt musí být způsobena zhroucením některých tělesných funkcí.

Děti, které byly po pretestu zařazeny do skupiny Life – Theorizers také došly k významným pokrokům v chápání lidského těla a smrti, i když v jejich případě se jednalo o mírnější posun. Byly zaznamenáno zvýšení celkového bodového skóre v rozhovoru o těle. V rozhovoru o smrti skupina Life – Theorizers dokázala udělat pokrok ve dvou z pěti subkomponentů (nevyhnutelnost a kauzalita). Dalším zajímavým poznatkem a výsledkem testů se ukázalo, že děti, které spadaly od začátku výzkumu do skupiny Life – Theorizers byly celkově bystré, s vyšším počtem bodů v testech kognitivních funkcí a znalostech o funkcích lidského těla. Důležitý bod nicméně je, že děti, které nezískaly vysoký počet bodů v testech kognitivních dovedností následně udělaly veliký pokrok v pochopení tělesných funkcí a konceptu smrti. To znamená, že nezáleží na kognitivních schopnostech dětí k přijetí a pochopení vitalistického přístupu. Stojí za to zmínit, že po výukové lekci proběhlo významné zvýšení pochopení subkomponentu kauzality v obou skupinách. Předchozí výzkumy zjistily, že kauzalita je poslední subkomponent, které si dítě osvojí. Díky předchozím výzkumům bylo ověřeno, že děti mladší deseti let nejsou schopné pochopit biologické důvody smrti (Orback, Gross, Glaubman, & Berman, 1985; Lazar & Thorney & Purta, 1991). Zatímco děti v Tréninkové skupině nedošli úplného pochopení subkomponentu kauzality, udělaly významný pokrok v úvaze o biologických důvodech smrti. **Výsledek výzkumu ukázal následující; pokud dítěti zprostředkujeme poznání příčin biologické smrti, které respektují jejich vývojovou fázi a dávají jim smysl, jsou schopné relativně sofistikovaného pochopení.** Vysvětlením, jak tělesné funkce podporují život, byly děti schopné rozpoznat, že smrt je zapříčiněna selháním tělesných funkcí. To bylo dokázáno biologicky relevantním (ne – li dokonale přesným) tvrzením vyřčením u některých dětí po posttestu. Výzkumníci uvádějí některé přesné výpovědi dětí: „*Střelením může člověk zemřít,*

protože kulka se dostane do jejich srdce, to přestane pumpovat krev, nebudou schopni se nadechnout a zemřou.“. Autoři uvádějí, že není překvapivé, že předešlé studie byly neúspěšné ve vysvětlení důvodů smrti u malých dětí, když neuvedly dětem jasné důvody, jak tělo funguje, tím pádem nemohli ovlivnit změny v dětském biologickém konceptu. (Lazar & Torney Putna, 1991). **Výsledky této studie mají významné důsledky pro vzdělávací a klinické přístupy, jak malé děti učit o lidském těle a smrti.**

4.2 Aplikace australského výzkumu v českém prostředí

Závěry australského výzkumu (Slaughter, Lyons, 2003) prokázaly, že pokud dítěti zprostředkujeme poznání příčin biologické smrti, které respektují jeho vývojovou fázi a dávají mu smysl, je schopné relativně sofistikovaného pochopení (Slaughter, Lyons, 2003). Výsledky této studie mají význam pro vzdělávací přístupy, které jak malé děti učit o lidském těle a o smrti. Jelikož výzkum ukázal vysoké procento úspěšnosti (95 % dětí z šedestáti dětí provedlo významný pokrok v chápání biologické podstaty smrti) a je vytvořen pro děti předškolního věku, rozhodla jsem se pro aplikaci australského výzkumu v českém prostředí.

Důvody pro aplikaci výzkumu v českém prostředí jsou následující: Výzkumný nástroj je vytvořen pro skupinu dětí předškolního věku. Využívá vhodné metody pro vzdělávání dětí; vhodně formulovaný průvodní text o funkcích lidského těla, vizuální podporu, kterou zajišťuje tělesný plakát, interakci dětí při výuce atd. Téma výzkumu zapadá do Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále je RVP PV), a to v podkapitole dítě a jeho tělo. Seznámení s tělesnými funkcemi lze zařadit pod dílčí vzdělávací cíl „*osvojení si poznatků o těle a jeho zdraví, o pohybových činnostech a jejich kvalitě*“, pod vzdělávací nabídku „*činnosti zaměřené k poznávání lidského těla a jeho částí*“ a pod očekávaný výstup „*pojmenovat části těla, některé orgány (včetně pohlavních), znát jejich funkce, mít povědomí o těle a jeho vývoji, (o narození, růstu těla a jeho proměnách), znát základní pojmy užívané ve spojení se zdravím, s pohybem a sportem*“. (RVP PV, 2010)

Aplikace výzkumu v této odborné práci obsahuje určité modifikace; závěry australské studie prokázali, že děti, které nezískaly vysoký počet bodů v testech kognitivních dovedností udělaly působivý pokrok v pochopení tělesných funkcí a konceptu smrti. Tento

závěr ukázal, že nezáleží na kognitivních schopnostech dětí, aby byl výzkumný nástroj funkční. (Slaughter, Lyons, 2003). Na těchto základech byl test kognitivních funkcí v českém prostředí vyloučen. Další odlišností je věková skupina dětí; věkový průměr dětí je v australském výzkumu nižší než u vzorku dětí v českém prostředí. Aplikací výzkumu se zabývá následující praktická část.

Shrnutí teoretické části

V teoretické části bakalářské práce jsem se snažila shromáždit poznatky o dětském konceptu smrti s důrazem na předškolní dítě. Celá teoretická část byla soustředěna kolem výzkumného cíle závěrečné práce, který si pokládá otázku; pokud dítěti předškolního věku zprostředkujeme jednoduché poznání funkcí lidského těla, dokáže lépe chápat smrti? V novodobé historii se výzkum ohledně pojetí smrti u dítěte začal ve třicátých letech dvacátého století. Jako první se jím zabývaly psychoanalytické výzkumy. Dva hlavní poznatky, které z výzkumů vzešly zněly, že dítě chápe smrt jinak než dospělí, a reaguje na něj emočně odlišným způsobem. Každé dítě smrt chápe individuálně. V druhé půlce dvacátého století se vědci zaměřily na výzkum vlivu kognitivních funkcí na dětské chápání smrti, které je stále velmi aktuální také ve dvacátém prvním století. Výzkumy se opíraly o Piagetovi fáze kognitivního vývoje. V návaznosti na studie se vytvořily tzv. komponenty smrti. Rozvoj jednotlivých komponentů smrti reflektuje dětský kognitivní vývoj začínající s pochopením jasných, konkrétních komponentů k více abstraktním. Skrz některé komponenty jsou dále vysvětleny vývojová specifika dítěte předškolního věku. Vývojový stupeň dítěte předškolního věku znemožňuje celistvě obsáhnout smrt. Dítě předškolního věku nazírá na svět odlišně; vybírá si specifické informace a specificky je zpracovává. Tyto fakta je důležité reflektovat, pokud je dítě s tématem smrti konfrontováno. Předškolní dítě prochází řadou změn také v emočním vývoji. Díky specifickým způsobům zpracování informací je dítě emocionálně zranitelné. Studie zjistila (Slaughter, Griffith, 2007) výhody biologického konceptu, který dětem snižuje emoční zatížení. Kresba a hra je součástí možnosti poskytnout dítěti prostor vyrovnat se se smrtí. Pochopení smrti ovlivňuje kromě rozvoje kognitivních funkcí také prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. V dnešní době jsou to především média, která

zprostředkovávají dětem smrt a násilí, které může dítěti chápání smrti ztížit. Dále nedílný vliv má kultura a náboženství. Skrz literaturu se dětem zprostředkovává smrt skrz pohádky a jednoduché příběhy. Existují také tituly, které pojednávají přímo o smrti. V závěrečné oddílu teoretické části je analyzován výzkum Slaughter, Lyons (2003), který pomocí rozhovoru, výukové lekce a následně dalšího rozhovoru přiblížil dětem biologickou podstatu smrti. Výsledky studie ověřily hypotézu, že dítě je schopné si osvojit vybrané komponenty smrti, pokud mu poskytneme výukovou lekci ohledně lidského těla. Aplikací australského výzkumu v českém prostředí se následně zabývá praktická část závěrečné práce.

PRAKTICKÁ ČÁST

5.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je ověřit následující; pokud dítěti předškolního věku zprostředkujeme jednoduché poznání funkcí lidského těla, dokáže lépe chápat smrti? Výzkum aplikoval stejný cíl a metody jako výzkum Slaughter, Lyons (2003) s částečnou modifikací (která je uvedena v teoretické části, čtvrtá kapitola). Metodologicky výzkum ověřuje výzkumný nástroj Slaughter, Lyons (2003). Hlavní přínos práce je zjistit, jestli metoda, kterou použily Slaughter, Lyons (2003) by byla vhodná pro vzdělávání dětí předškolního věku v mateřské škole.

V práci zjišťuji také vyzrálost chápání vybraných komponentů smrti, kterými jsou nevyhnutelnost, univerzálnost, nezvratnost, zastavení a kauzalita a srovnávám výsledky se studií Slaughter, Lyons (2003).

Cílem výzkumu je:

- zjistit, jestliže dítěti předškolního věku zprostředkujeme jednoduché poznání funkcí lidského těla, dokáže lépe chápat smrti

5.2 Výzkumné otázky

Z výzkumu Slaughter, Lyons (2003) byla přejata následující výzkumná otázka:

Hlavní výzkumná otázka: pokud dítěti předškolního věku zprostředkujeme jednoduché poznání funkcí lidského těla, dokáže lépe chápat smrti?

Dílčí výzkumné otázky:

1. zjistit, jestli děti po lekci rozvinuly své vědomosti ohledně funkcí lidského těla a pěti vybraných komponentů smrti
2. ověřit, zda děti lépe chápou po výukové lekci kauzalitu smrti
3. určit, který z komponentů se podařilo nejvíce rozvinout

5.3 Zkoumaný soubor

Mateřská škola, ve které probíhal výzkum, se nachází na Praze 2 v ulici Na Děkaně. Jedná se o mateřskou školu s bohatou tradicí (původní Opatrovna J. Svobody v Praze Na Hrádku), ve kterém učím. Mateřská škola Na Děkaně má v provozu devět tříd (dvacet čtyři dětí na třídu), z toho jednu se sníženým počtem žáků (patnáct dětí) a třídou speciální (dvanáct dětí). Třídy jsou věkově homogenní kromě třídy speciální, která je věkově heterogenní. Mateřská škola sídlí společně se základní školou v rozsáhlé budově, které odpovídá i „školské“ uspořádání tříd postrádající charakter klasické mateřské školy. Provoz v takto velké mateřské škole je značně organizačně náročný; zakládá na pečlivě dodržovaném harmonogramu vzdělávání, jídla i pobytu na zahradě.

Výzkumu se zúčastnilo šestnáct dětí v průměrném věku 6 let, 3 měsíců z jedné třídy. Jedná se o výrazně menší počet dětí, než je ve výzkumu Slaughter (2003), který se řídil možnostmi mateřské školy. Děti jsou v průměru starší, než byly ve výzkumu Slaughter (2003), kde průměrný věk byl 4 roky, 10 měsíců. Z celkového počtu šestnácti dětí bylo 50 % chlapců a 50 % dívek.

5.4 Etická dimenze výzkumu

Děti byly vybrány společně s třídními učitelkami, aby se předešlo účasti dětí, které by mohli na otázky ohledně smrti mít silnou emoční odezvu. Následně byl rodičům rozdán informovaný souhlas (viz Příloha č. 1), který odevzdali podepsaný třídním učitelkám. Informovaný souhlas stvrdila svým podpisem také ředitelka mateřské školy (viz Příloha č. 2).

5.5 Metodologie výzkumu

Ve výzkumu byla použita **kvalitativní metodologie**. Kvalitativní přístup je definován jako „proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí. Cílem výzkumu je získat komplexní obraz jevů na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.“ (Švaříček, Šedřová, 2007).

V provedení výzkumu jsem použila metodu **individuálního polostrukturovaného rozhovoru a pozorování**. Rozhovor byl použit pro získání dat ohledně funkcí lidského těla a smrti. Pozorování bylo zaměřeno především na výukovou lekci.

V rámci výzkumu byl identifikován metodologický problém, který se týkal obtížnosti verbalizace myšlenek předškolních dětí. Z těchto důvodů byla u starších výzkumů předškolních dětí používána spíše kresba, než slovní vyjádření.

K vyhodnocení otázek ohledně funkcí lidského těla a otázek ohledně smrti byla použita posuzovací škála z výzkumu Slaughter, Lyons (2003) (Viz Příloha č. 4).

5.5.1 Individuální polostrukturovaný rozhovor

Ve výzkumu byl použit individuální polostrukturovaný rozhovor na téma poznání funkcí lidského těla a biologických příčin smrti. Definuje se jako „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek*.“ (Švaříček, Šed'ová, 2007). Cílem je zkoumání členů určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny a získání stejného pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny. Vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek. Badatel se následně může doptávat na základě informací poskytnutém zkoumaným účastníkem. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

Výzkumný nástroj byl přejat z výzkumu Slaughter, Lyons (2003). Otázky jsou autorsky přeložené s důrazem na dobrou srozumitelnost pro dítě předškolního věku. Odpovědi byly v průběhu výzkumu nahrány na diktafon a následně přepsány, aby tak mohlo dojít k co nejpřesnější analýze odpovědí.

Rozhovor se skládal ze dvou typů otázek. V první části se rozhovor věnoval fungování jednotlivých částí těla, v druhé byl rozhovor zaměřen na vědomosti o smrti. Rozhovor byl sestaven z celkem třiceti dvou otázek (viz Příloha č. 3). Rozhovor o funkcích částí těla začínal otázkou vyjmenovat tolik částí těla, kolik si dítě pamatuje. Následně se výzkumník ptal na pět interních částí těla (srdce, mozek, plíce, žaludek) a dvě externích částí těla (oči, ruce). U každé části těla bylo dítě tázáno kde se jmenovaná část nachází, k čemu se

používá, a co by se stalo, kdyby daná část nefungovala. Součástí byly další dvě otázky, které se dítěte tázaly proč lidé jedí jídlo a proč dýchají vzduch. Druhá část pojednávající o smrti se zabývala následujícími komponenty:

- nevyhnutelnost – smrt se děje každému
- použitelnost (univerzálnost) - smrt se zahrnuje pouze živé organismy
- nezvratnost (konečnost) – smrt je konečný stav, není ji možné změnit
- zastavení (nefunkčnost těla) – všechny tělesné funkce se se smrtí zastaví
- kauzalita – smrt je způsobena zhroucením životních funkcí

Jednotlivé otázky zněly:

- „Řekni mi nějaké věci, které umírají.“ (pokud nebyl zmíněn člověk následovala otázka „Umírají lidé?“) + „Umírají všechny ——— ?“ (nevyhnutelnost)
- „Můžeš mi říct, jaké věci nikdy neumírají?“ (nezvratnost)
- „Může se stát mrtvý člověk stát zase živým?“ (nezvratnost)
- „Pokud člověk zemře a nikdo ji nepohřbí do hrobu po velmi dlouhou dobu, může se stát, že znovu ožije?“ (nezvratnost)
- Zastavení (nefunkčnost těla) byla zkoumána v rozhovoru zjišťující poznatky dětí o funkci jednotlivých částí těla.
- „Co by se mohlo stát, aby se člověk stal mrtvým?“ + „Když ——— stane, proč osoba opravdu zemře?“ (kauzalita/příčinnost)

5.5.2 Pozorování

Metoda pozorování byla použita především u výukové lekce. Pozorování lze definovat jako „*dlouhodobé, systematické a reflektivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu. Cílem je objevit a znázornit sociální život a proces.*“ (Švaříček, Šedřová, 2007).

V tomto výzkumu byl pozorovatel zároveň zprostředkovatelem výukové lekce. Pozorování sloužilo k zachycení projevů skupiny a jedinců, které si pozorovatel zaznamenával do sešitu.

5.6 Sběr dat

Výzkumné šetření proběhlo v květnu 2017 v průběhu dvou týdnů. První rozhovor (pretest) byl prováděn v místnosti odloučené od třídy (sborovna). Jednalo se o klidné, tiché prostředí. V místnosti byla udržována příjemná atmosféra po celou dobu rozhovoru. Každý z rozhovorů zabral v průměru patnáct minut. Ve srovnání s výzkumem Slaughter, Lyons (2003) zabral jen polovinu času, který autorky využily ve své studii. Na začátku pretestu bylo dětem oznámeno, že nemusejí odpovídat na otázky, na které odpovídat nechtějí a mohou odejít kdykoli do třídy. Žádné dítě do třídy v průběhu rozhovoru neodešlo. Děti byly povzbuzeny odpovídat, jak nejlépe dokážou. Dále jim bylo řečeno, že neexistují žádné špatné, nebo dobré odpovědi, pouze výzkumníka zajímá, co vědí o lidském těle, životě a smrti (Slaughter, Lyons, 2003). Zadávaní otázek mělo pevné uspořádání; rozhovor o funkcích jednotlivých částí těla a rozhovor o smrti. Všechny děti si užívaly odpovídat na otázky a zdály se hluboko ponořené do tématu rozhovoru. Po lekci obdržely bonbón s připomenutím, že se za pár dní zase s výzkumníkem uvidí.

Rozhovor po výukové lekci (posttest) otestoval děti stejnou sadou otázek jako v pretestu za účelem zjistit míru znalostí o lidském těle a o smrti od provedení výukové lekce. Děti se jako v pretestu ponořily soustředěně do odpovídání. Doba od provedení výukové lekce byla dva dny. Zároveň bylo vyhodnoceno, kolik dětí se zařadilo po výukové lekci do skupiny Life – Theorizers.

5.6 Analýza dat

K vyhodnocení rozhovorů byla použita obsahová analýza dat. K tomu sloužila posuzovací škála z výzkumu Slaughter, Lyons (2003) (Viz příloha č. čtyři). Data byla zpracována do grafů, následně porovnána mezi sebou a s výsledky studie Slaughter, Lyons (2003). Kromě porovnání výsledků rozhovorů byla také analyzována data skupin Life – Theorizers a Non – Life – Theorizers v pretestu a posttestu, a data u jednotlivých komponentů smrti.

K vyhodnocení pozorování výukové lekce byly použity poznámky zaznamenané v průběhu lekce.

5.7 Výzkumná zjištění

5.7.1 Vyhodnocení pozorování

Pozorováním byla hodnocena výuková lekce. Sledovala chování dětí během celé lekce. Výuková lekce kopírovala lekci Slaughter, Lyons (2003) (viz čtvrtá kapitola, str. 24). Skupina dětí byla kvůli počtu rozdělena na dvě samostatné skupiny (8 a 8 dětí). Trvala přibližně 30 min.

Při přípravě na lekci v obou skupinách dětí probíhala nadšená debata, co bude v následujících minutách probíhat. Děti si vzrušeně ukazovaly na připravené pomůcky (tělesný plakát znázorňující obrys lidského těla s krevními cévami srdce, mozek, plíce, ledviny a kosti byli připevněny suchým zipem). Obě skupiny se při představování devíti částí těla soustředily. Děti byly velmi motivované připojit orgán k tělu. Většina dětí v obou skupinách dokázala při dokreslování orgánů opakovat, co jim bylo řečeno od výzkumníka. Děti byly přátelské, komunikativní a aktivní. Ve skupinách se neobjevila žádná negativní reakce k tématu.

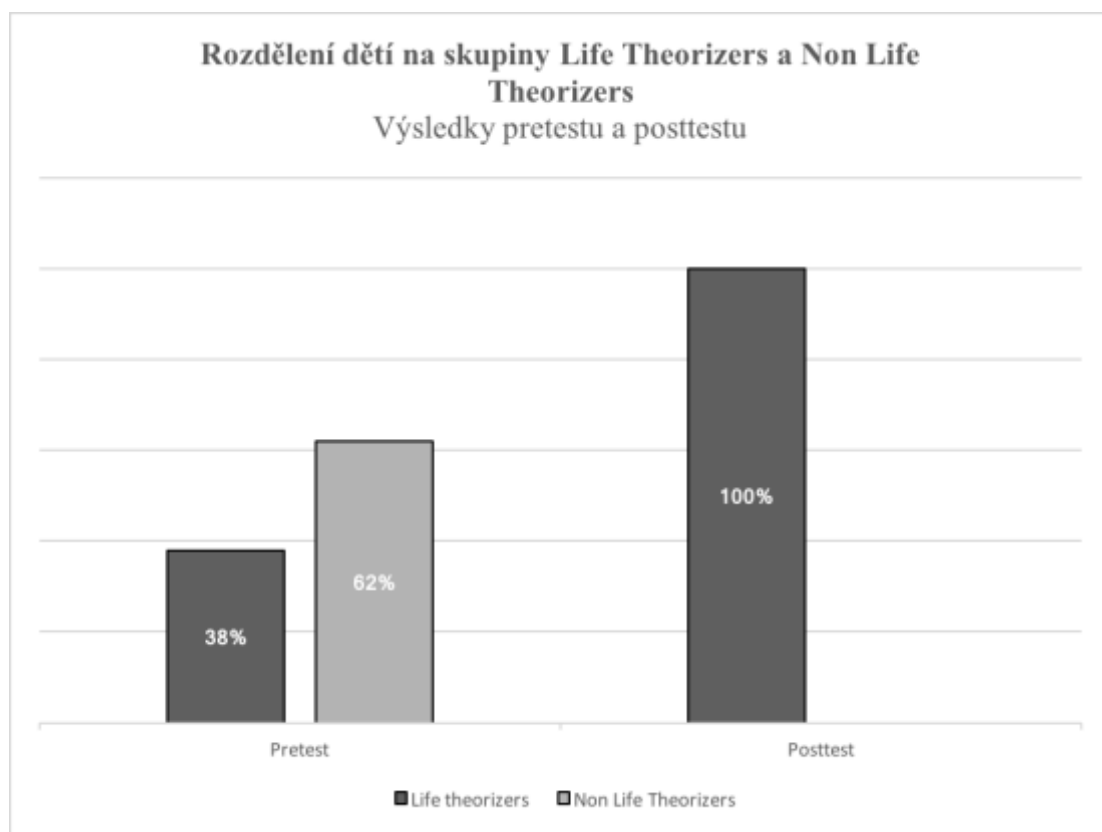
Průběh výukové lekce se shodují s výsledky Slaughter (2003). Cvičení bylo pro děti vysoce motivační, děti byly nadšené a snažily se ukázat, co umí.

5.7.2 Analýza a vyhodnocení rozhovorů

Nejdříve byly děti klasifikovány podle odpovědí v rozhovorech do skupin Life – Theorizers podle jednoduchého klíče: Do skupiny Life - Theorizers se zařadily děti, které zmínili dvě a více odpovědí obsahující žít, být naživu, umírat v rozhovoru o funkcích jednotlivých částí lidského těla. Děti zařazené do Non Life - Theorizers se zařadily této skupiny, pokud jedenkrát či vůbec nezmínili žít, být naživu, umírat v rozhovoru o funkcích jednotlivých částí lidského těla. Příklad odpovědí skupiny Life – Theorizers byly: „*Plíce potřebujeme na dýchání, jinak bychom umřeli.*“ nebo „*Krev potřebujeme na to, abychom mohli žít.*“ Ze vzorku šestnácti dětí se zařadilo 62,5 % (10 dětí) do skupiny Life - Theorizers. Zbýlých 37,5 % (6 dětí) se zařadilo do skupiny Non – Life – Theorizers. Po provedené

výukové lekci a následném posttestu se ukázal působivý nárůst skupiny Life – Theorizers, a to na rovných 100 % (16 dětí). Skupina dětí, která se dostala do skupiny Life Theorizers až po posttestu si dokázala osvojit získané vědomosti a vytvořit nové asociace mezi

Graf 1: Rozdělení dětí na skupiny Life Theorizers a Non Life Theorizers: výsledky pretestu a posttestu

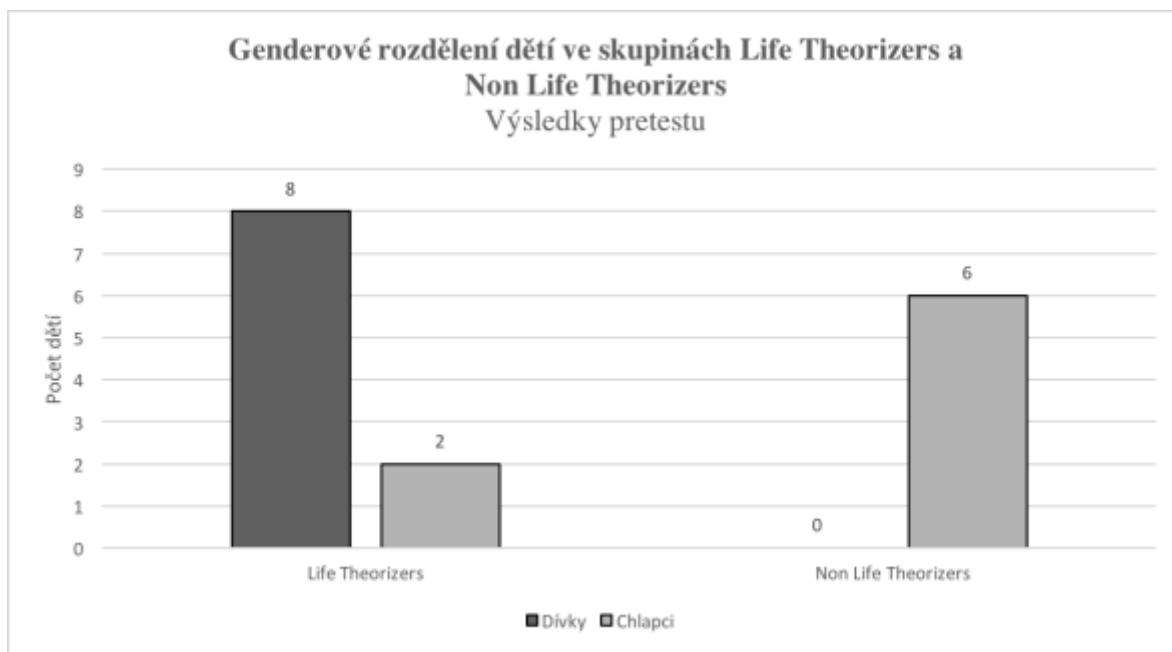


biologickými funkcemi, životem a smrtí. Děti uváděli daleko sofistikovanější odpovědi, např. „Kdyby měl někdo srdce, které by nefungovalo, neměl by dostatek látek a zemřel by.“ nebo „Bez žaludku by nemohl jíst a bez jídla se nepřežije, pak by umřel, než by se nadál.“ U některých dětí se podle očekávání objevili odpovědi stejné, které uvedli při pretestu, u některých dětí se ovšem zpřesnili.

V části rozhovoru o funkcích jednotlivých částí těla byly hodnoceny odpovědi na otázku „K čemu se „X“ používá?“ u pěti interních tělesných částí (srdce, mozek, plíce, krev, žaludek). Každé odpovědi, která vypovídala o funkci dané části byl udělen jeden bod, dítě tedy mohlo získat maximální počet 5 bodů. Skupina Life – Theorizers měla správnost

odpovědí 40 %, v bodovém průměru 2 body na dítě. Možné odpovědi dětí ve skupině Life – Theorizers zněly např. „*Plíce se používají na dýchání.*“ nebo „*Mozek se používá na myšlení.*“ Non – Life - Theorizers skupiny došla k 33,3% správných odpovědí, v bodovém průměru 1,6. Rozdíl není až tak značný, ale při pohledu na jednotlivé výsledky skupina Life – Theorizers byla ve bodovém hodnocení konstantnější než skupina Non – Life – Theorizers, kde rozdíly v přidělených bodech jednotlivých dětí měli větší propady. Ve výsledcích Slaughter, Lyons (2003) se ukázalo, že děti ve skupině Life – Theorizers měli sofistikovanější znalosti o lidské o funkcích lidského těla. Tento poznatek se jednoznačně nepotvrdil. V posttestu bylo provedeno značné zlepšení. Skupina Life - Teorizers zvedla svou úspěšnost

Graf 2: Genderové rozdělení dětí ve skupinách Life Theorizers a Non Life Theorizers: výsledky pretestu

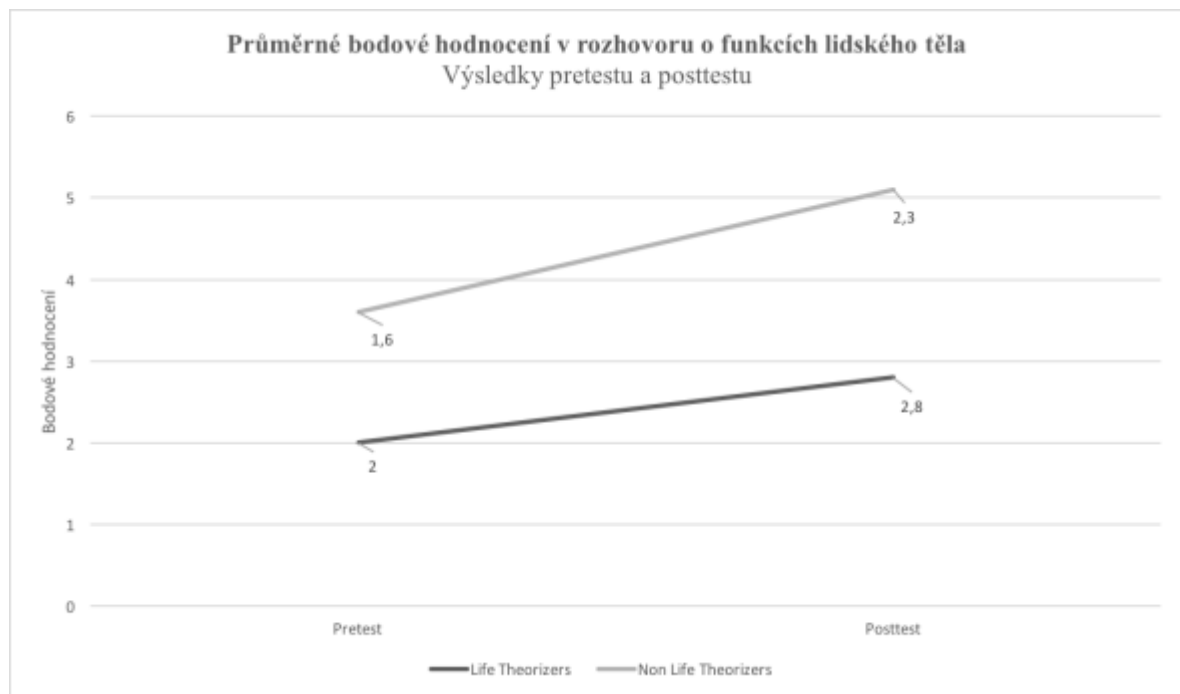


správných odpovědí na 52 %, zatímco Non - Life - Teorizers 53,3 %. Polovina dětí z celkového počtu dokázala své bodové skóre navýšit, druhá polovina zůstala na stejném bodovém ohodnocení jako v pretestu. V hodnocení individuálních subkomponentů udělaly obě skupiny výrazný pokrok.

Otázky v rozhovoru o smrti se zaměřovaly na pět vybraných subkomponentů smrti: nevyhnutelnost, univerzálnost, nezvratnost, zastavení/nefunkčnost a kauzalitu.

Z následujících subkomponentů vzniklo devět otázek (Slaughter, Lyons, 2003). K vyhodnocení otázek ohledně smrti byla použita posuzovací škála z výzkumu Slaughter, Lyons (2003) (Viz příloha č. čtyři). Dětem bylo u každé otázky možné udělit od nuly do dvou bodů, celkově tak děti mohly získat deset bodů. Life - Theorizers skupina správně odpověděla v 60 %, s průměrným počtem bodů 6. Skupina Non – life – Theorizers byla úspěšná v 53,3 %,

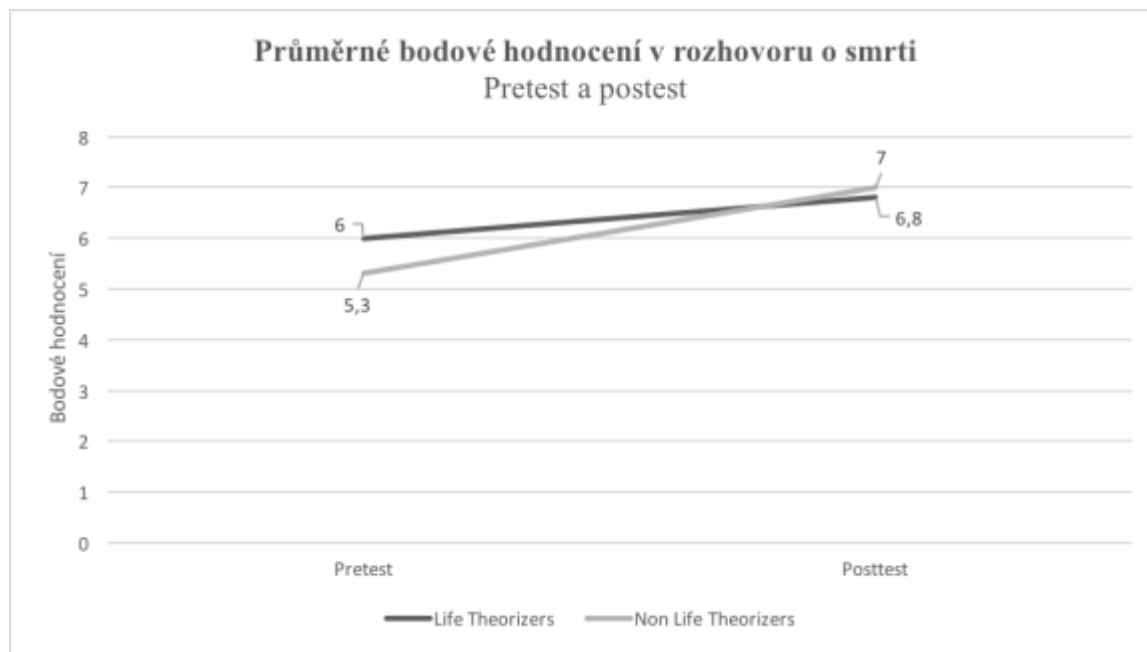
Graf 3: Průměrné bodové hodnocení v rozhovoru o funkcích lidského těla, Výsledky pretestu a posttestu



průměrný počet bodů 5,3. Ve srovnání s výsledky výzkumu Slaughter (2003) uvádí průměrný počet bodů u Life - Theorizers skupiny 5,3, ve skupině Non – Life - Theorizers 3,8. Výzkumný vzorek dětí se vykázal vyšší průměrný počet bodů v pretestu než u Slaughter (2003), který pravděpodobně souvisí s vyšším věkem účastníků. Výsledky v posttestu ukázaly zlepšení u obou skupin. Life – Theorizers skupina se posunula k 68 % správných odpovědí, průměrný počet bodů 6,8. Skupina Non Life - Theorizers se posunula na 70 % správných odpovědí, průměrný počet bodů 7. Celkově se tedy skupina posunula ze 57,5 % správných odpovědí na 68,8 % správných odpovědí. Je překvapující, že skupina Non Life -

Theorizers předstihla v průměrné bodovém hodnocení skupinu Life - Theorizers. Vysvětlení by mohlo poskytnout dodatečný test obecných kognitivních funkcí, které provedla Slaughter (2003) ve svém výzkumu. Může také poukazovat na vysokou vnímavost dětí, jak uvedla Slaughter (2003) a celkovou efektivitu výzkumného nástroje.

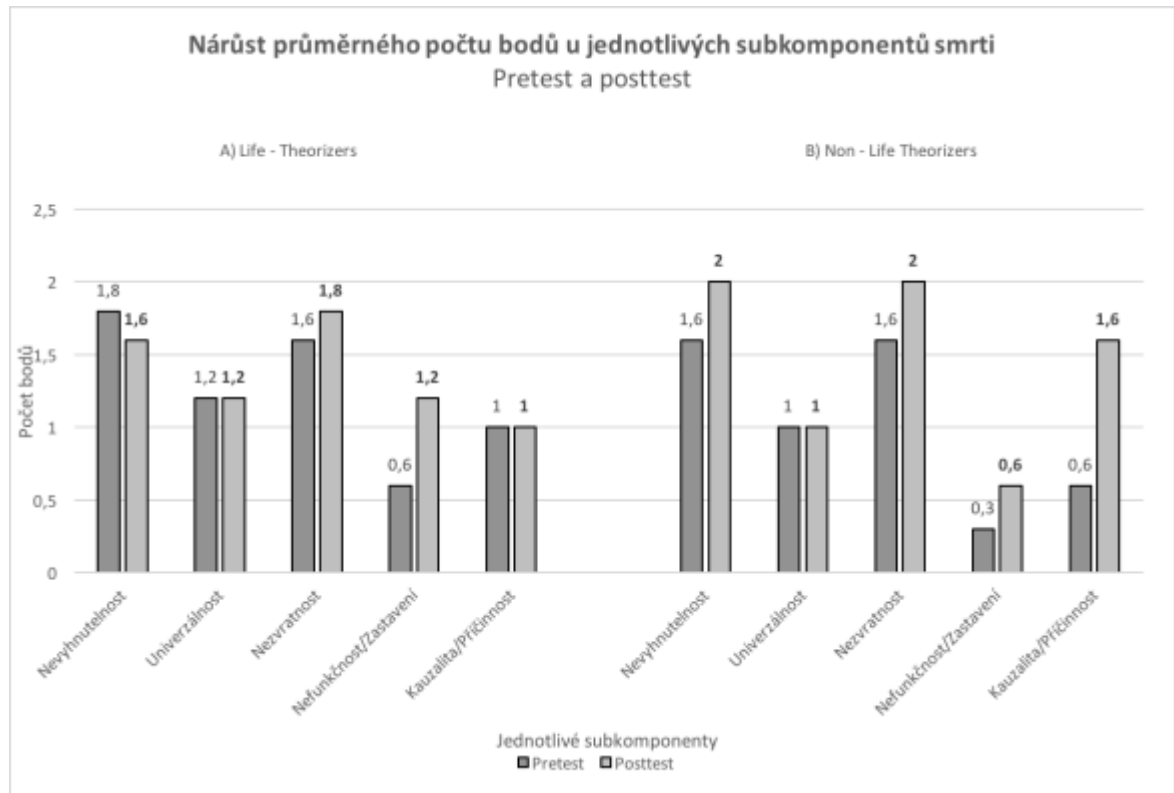
Graf 4: Průměrné bodové hodnocení v rozhovoru o smrti: výsledky pretestu a posttestu



V jednotlivých subkomponentech smrti provedly skupiny významné zlepšení (viz Graf 5). V obou skupinách došlo v posttestu k udržení stejného průměrného bodového hodnocení, nebo jeho zvýšení. Jediná výjimka nastala v komponentu nevyhnutelnosti u skupiny Life – Theorizers, která v posttestu poklesla v průměru na 1,6 z předešlých 1,8. Nejvýznamnější zvýšení zaznamenal subkomponent nezvratnosti (pochopení, že po smrti je nemožné vrátit se zpět), který potvrdil také výzkum Slaughter (2003). Další subkomponenty, které zaznamenaly zvýšení byly subkomponent nefunkčnost/zastavení (pochopení, že tělesné a duševní funkce přestanou po smrti fungovat). Subkomponent univerzálnosti (pochopení, že živé věci (a pouze živé věci) umírají) nezaznamenal nárůst ani pokles. Subkomponent kauzality/příčinnosti (pochopení, že smrt je způsobena ukončením tělesných funkcí) u

skupiny Life - Theorizers nezaznamenal žádný nárůst ani pokles, zatímco u skupiny Non - Life - Theorizers došlo k prudkému zvýšení.

Graf 5: Nárůst průměrného počtu bodů u jednotlivých subkomponentů smrti, pretest a posttest



5.4.2 Závěry šetření

Z výzkumu dotazovaných dětí se ukázaly zajímavé výsledky, které ve většině případů souhlasily s výzkumy Slaughter, Lyons (2003). Děti projevily zájem o téma, a neměly zábrany o něm mluvit. To mohlo být zapříčiněno výběrem vzorku dětí, ale předpokládám, že důvodem byla přirozená zvědavost a ochota dozvědět se něco nového. Během celého výzkumu vstřebávali informace tzv. jako houba a bylo vzrušující vidět, jak si osvojené poznatky skládají dohromady, aby pak mohli správně odpovědět na mé otázky. Několik dětí, které prošli výzkumem, se mě i po třech, čtyřech týdnech ptaly, jestli bychom si mohli znovu o tom všem popovídat. Výzkum kladně odpověděl na hlavní výzkumnou otázku této studie, která zněla: pokud dítěti předškolního věku zprostředkujeme jednoduché poznání funkcí lidského těla, dokáže dítě lépe chápat smrt? Výzkum potvrdil, že dítě, kterému je představena adekvátním způsobem funkce lidského těla dokáže následně pochopit určité komponenty smrti. Metoda by byla vhodná pro použití v mateřské škole, nicméně tvrdím, že aby došlo ke zmíněnému pochopení komponentů konceptu smrti je nezbytné, aby učitel vytvořil pomocí otázek o smrti dítěti pomocné můstky, které pomůžou, ne – li přímo zapříčiní vytvoření nových asociací. Mé tvrzení se zakládá na předpokladu, že bez otázek v rozhovoru o smrti by byl efekt minimální. Dílčí výzkumné otázky byly naplněny; studie ověřila, že ve většině případů děti po výukové lekci rozvinuly své vědomosti ohledně funkcí lidského těla a pěti vybraných komponentů smrti. Potvrdilo se lepší pochopení příčinnosti smrti, která ukázala jasnou souvislost mezi výukou o lidském těle a následným zodpovězením na otázky ohledně smrti. Nejvýrazněji rozvinuté komponenty byly nezvratnost a nefunkčnost (viz Graf 5). Skupina rozvinula své vědomosti ohledně funkcí lidského těla a vědomostí ohledně biologických příčin smrti podle individuálních možností. Riziko limitovaného slovního vyjádření předškolních dětí se neprojevalo jako problematické. Zařazení všech dětí do skupiny Life – Theorizers skupiny bylo překonáno očekávání. (viz Graf 1). Stejně jako ve studii Slaughter, Lyons (2003) bych výzkum zhodnotila jako velmi úspěšný.

Závěr

Ve své závěrečné práci jsem shromáždila poznatky o dětském pojetí smrti u předškolních dětí. Skrz teoretickou část se ukázala skutečnost, že výzkum chápání smrti u dětí je téma, na které existuje mnoho studií, v naší zemi nevyjímaje (připomínám nejnovější výzkum I. Žaloudíkové, 2016). Dítě se o smrt zajímá, a není tedy pravda, že by v předškolním věku o smrti vůbec nepřemýšlelo. Ba naopak; pokud se s tématem v mateřské škole setká, někdy je až překvapující, jaké množství informací o smrti v sobě dítě skrývá. Uvedla jsem v úvodu prvotní záměr mé práce; totiž zjistit, jestli bych našla způsob, jak dětem v mateřské škole promlouvat o smrti a jestli se jedná o vhodné téma. Po tomto výzkumu se přikláním k názoru, že skrz biologickou podstatu smrti je vhodné děti s tímto tématem seznámit. Zajímat se o téma smrti je přirozené a záleží na dospělém, jakým způsobem dítěti odpoví na jeho zvědavé otázky.

Použitá literatura a zdroje

BROWN, Laurie Krasny a Marc BROWN. *Když dinosaurům někdo umře*. 2. Cesta Domů, 2014. ISBN 978-80-904516-8-1.

BROWNE, Kevin D. a Catherine HAMILTON-GIACHRITSIS. The influence of violent media on children and adolescents: a public-health approach. *The Lancet*. 2008, **371**(9619).

CROWTHER, Kitty. *Návštěva malé smrti*. Praha: Baobab, 2013. ISBN 978-80-87060-67-4.

INAGI, Kayoko a Giyoo HATANO. Vitalistic causality in young children's naive biology. *Trends in Cognitive Sciences*. 2006, **8**(8), 7.

LOUČKA, Martin a Jan VANČURA. Koncept smrti u dětí: komponenty a determinanty. *Československá psychologie*. 2011, **LVI**(1), 11.

MAURER, Adah. Maturation of concepts of death. *British Journal of Medical Psychology*. 1966, **39**(1), 6. DOI: 10.1111/j.2044-8341.1966.tb00969.x.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. upravené vydání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. 48 s. ISBN 978-80-87000-33-5.

SCHONFELD, David J. a Sara SMILANSKY. A cross-cultural comparison of israeli and american children's death concepts. *Death Studies*. 1989, **13**(6), 11. DOI: 10.1080/07481188908252335. ISBN 10.1080/07481188908252335. Dostupné také z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07481188908252335>

SLAUGHTER, Virginia a Maya GRIFFITHS. Death Understanding and Fear of Death in Young Children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. 2007, **12**(4), 10.

SLAUGHTER, Virginia a Michelle Lyons LYONS. Learning about life and death in early childhood. *Cognitive psychology*. Brisbane, 2003, **1**(46), 46.

SLAUGHTER, Virginia, Raquel JAAKKOLA a Susan CAREY. Children's biological understanding of life and death. *Cambridge Studies in Cognitive and Perceptual Development*. Cambridge University Press, 1999, 25. DOI: doi:10.1017/CBO9780511659881.

SLAUGHTER, Virginia. Young children understanding of death. *Australian Psychologist*. 2005, **40**(3), 8.

ŠMAHELOVÁ, Helena. *Návraty a Proměny*. 1. Praha: Albatros, 1989. ISBN 13-864-89.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

The Psychology of Death. 3. New York: Springer publishing company, 2000. ISBN 0-8261-1300-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 2. Karolinum, 2012. ISBN 9788024621531.

WENESTAM, Claes-göran a Hannelore WASS. Swedish and U.S. children's thinking about death: A qualitative study and cross-cultural comparison. *Death studies*. 1982, **11**(2), 22. DOI: 10.1080/07481188708252181. ISBN 10.1080/07481188708252181. Dostupné také z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07481188708252181>

WILLIS, Clarissa A. The Grieving Process in Children: Strategies for Understanding, Educating, and Reconciling Children's Perceptions of Death. *Early Childhood Education Journal*. 2002, **29**(4), 6.

ŽALOUDNÍKOVÁ, Iva. *Dětské pojetí smrti*. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-8268-7.

Přílohy

Příloha č. 1

Informovaný souhlas pro ředitelku MŠ

Informovaný souhlas:

Tímto dokumentem žádám o povolení provést výzkumné šetření ve Vaší mateřské škole. Zabývám se výzkumem, který je zaměřen na reakci dětí v souvislosti s biologickou podstatou života a smrti. Podílím se na rozpracování metodiky dítě a jeho tělo (RVP PV). Ověřuji přístup, jak si s dětmi povídat o životě a smrti na základě rozsáhlého australského šetření. Samotný výzkum bude založen na rozhovoru a výukové lekci zaměřené na funkci lidského těla. Obdobný výzkum byl proveden na Masarykově univerzitě v Brně. Získané informace budou sloužit pouze mým studijním účelům, jméno Vašeho dítěte nebude nikde zveřejněno. V případě zájmu Vám mohu poskytnout k nahlédnutí otázky v testech, popřípadě zodpovědět další Vaše dotazy, a to na telefonním čísle (viz níže):

Kontakt:

Zuzana Marešová

Telefonní číslo: 723xxxxxx

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Učitelství pro MŠ

Souhlasím, aby Zuzana Marešová prováděla výzkum v mateřské škole pro účely vypracování bakalářské práce na PedF UK.

V Praze, dne

Jméno a podpis ředitelky MŠ:

Příloha č. 2

Informovaný souhlas pro rodiče zúčastněných dětí

Informovaný souhlas:

Tímto dokumentem žádám o spolupráci s Vaším dítětem při výzkumném šetření. Zabývám se výzkumem, který je zaměřen na reakci dětí v souvislosti s biologickou podstatou života a smrti. Podílím se na rozpracování metodiky dítě a jeho tělo (RVP PV). Ověřuji přístup, jak si s dětmi povídat o životě a smrti na základě rozsáhlého australského šetření. Samotný výzkum bude založen na rozhovoru a výukové lekci zaměřené na funkci lidského těla. Obdobný výzkum byl proveden na Masarykově univerzitě v Brně. Získané informace budou sloužit pouze mým studijním účelům, jméno Vašeho dítěte nebude nikde zveřejněno. V případě zájmu Vám mohu poskytnout k nahlédnutí otázky v testech, popřípadě zodpovědět další Vaše dotazy, a to na telefonním čísle (viz níže), nebo ve třídě Rybiček:

Kontakt:

Zuzana Marešová

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Učitelství pro MŠ

Telefonní číslo: 723xxxxxx

Souhlasím, aby můj syn/moje dcera, narozen/a byl/byla součástí výzkumu v mateřské škole pro účely vypracování bakalářské práce na PedF UK.

V Praze, dne

Podpis zákonného zástupce:

Rozhovor o funkcích lidského těla

Vyjmenuj tolik částí těla, kolik si pamatuješ:			
Srdce	Mozek	Plíce	Krev
Víš, kde je „X“?			
K čemu se „X“ používá?			
Co by se stalo, kdyby někdo měl „X“, které by nefungovalo?			
Žaludek	Oči	Ruce	
Víš, kde je „X“?			
K čemu se „X“ používá?			
Co by se stalo, kdyby někdo měl „X“, které by nefungovalo?			

Příloha č. 3b

Proč lidé jedí jídlo?	
Proč lidé dýchají vzduch?	

Rozhovor o smrti

1. Řekni mi nějaké věci, které umírají. (nevyhnutelnost) <i>(Pokud nebyl zmíněn člověk)</i>	
2. Umírají lidé? (nevyhnutelnost)	
3. Umírají všechny <i>(odpověď dítěte)</i> ? (nevyhnutelnost)	
4. Můžeš mi říct, jaké věci nikdy neumírají? (univerzálnost)	
5. Může se mrtvý člověk stát zase živým? (nezvratnost)	
6. Pokud člověk zemře a nikdo ho nepohřbí do hrobu po velmi dlouhou dobu, může se znovu stát, že znovu ožije? (nezvratnost)	
7. Co by se mohlo stát, aby se člověk stal mrtvým? (kauzalita/příčinnost)	
8. Když <i>(odpověď dítěte)</i> stane, proč osoba opravdu zemře? (kauzalita/příčinnost)	

Příloha č. 4

VYHODNOCENÍ TESTU

Rozhovor o smrti

1. Řekni mi nějaké věci, které umírají. (nevyhnutelnost) (Pokud nebyl zmíněn člověk)	
2. Umírají lidé?	
3. Umírají všechny (odpověď dítěte)?	
0 bodů	Lidé nebyli zmíněni, při druhé otázce zněla odpověď ne
1 bod	Lidé nebyli zmíněni, při druhé otázce zněla odpověď ano
2 body	Lidé byli zmíněni, při druhé otázce zněla odpověď ano

4. Můžeš mi říct, jaké věci nikdy neumírají? (univerzálnost)	
0 bodů	Pouze živé věci byli zmíněné
1 bod	Živé a neživé věci byli zmíněné
2 body	Pouze neživé věci byli zmíněné

5. Může se mrtvý člověk stát zase živým? (nezvratnost)	
6. Pokud člověk zemře a nikdo ji nepohřbí do hrobu po velmi dlouhou dobu, může se znovu stát, že znovu ožije?	
0 bodů	Ano/Ano
1 bod	Ne/Ano – Ano/Ne
2 body	Ne/Ne

7. Co by se stalo, kdyby někdo měl „X“, které by nefungovalo? (Rozhovor o funkcích jednotlivých částí těla – srdce, mozek, plíce, krev, žaludek) (nefunkčnost, zastavení)	
0 bodů	Dvě nebo méně zodpovězeny
1 bod	Více než dvě, méně než šest
2 body	Všech šest

8. Co by se mohlo stát, aby se člověk stal mrtvým? (kauzalita/příčinnost)	
9. Když (odpověď dítěte) stane, proč osoba opravdu zemře?	
0 bodů	Důvod smrti zvenčí (nůž, protože jsou špatní)
1 bod	Je zmíněno tělo, neinformuje o biologickém důvodu (nůž, protože uřízl tělo)
2 body	Vysvětlení biologického důvodu smrti (nůž se zařízl do těla, takže vytekla krev a člověk zemřel)